



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPA-BELÉM SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
IMPLICAÇÕES NA/PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)**

MAURA LÚCIA MARTINS CARDOSO

BELÉM – PA
2020

MAURA LÚCIA MARTINS CARDOSO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UFPA-BELÉM SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:
IMPLICAÇÕES NA/PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora:
Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento

BELÉM – PA
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- C268r Cardoso, Maura Lúcia Martins.
As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica : implicações na/para a formação inicial de professores(as) / Maura Lúcia Martins Cardoso. — 2020.
511 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.
1. Representações Sociais. 2. Formação Inicial de Professores(as). 3. Programa Residência Pedagógica. I. Título.

CDD 370

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA-BELÉM SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES NA/PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Apresentado em: 20/11/2010. Aprovado em: 20/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento – Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED/UFPA)

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED/UFPA)

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – Membro Interno
Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED/UFPA)

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Membro Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPA)

Profa. Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos – Membro Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPA)

Dedico essa pesquisa aos meus filhos Álvaro Rogers e Maureanna, presenças fundamentais em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não teria sido realizada sem o amor, a amizade, o apoio e a dedicação de muitas pessoas. De modo especial, citarei alguns nomes abaixo, mas com a certeza de que não me lembrarei de todas as pessoas, que me foram solidárias no período de realização da pesquisa. Expresso aqui minha enorme gratidão a todos e todas, que me auxiliaram de inúmeras formas!

Agradeço, a Deus, pela minha vida, pela saúde e pela resistência diante das dificuldades.

A minha mãe Ana Palheta Martins Cardoso “in memoriam”, maior entusiasta desta conquista.

A minha querida família. Devo a vocês mais essa conquista. Vocês foram cruciais nessa conquista! Eu não teria conseguido sem vocês.

Aos meus irmãos queridos, Antônio Carlos, Jânio Carlos, José Carlos e em especial a mana Marlúcia Carneiro, pelo apoio e incentivo e por sempre acreditarem no meu potencial.

À professora Dra. Ivany Pinto Nascimento, pelo exemplo da mais perfeita combinação entre sabedoria e competência. Obrigada por confiar no meu trabalho, por respeitar meu ritmo para a produção dessa pesquisa, por ser generosa e uma orientadora maravilhosa.

Aos professores Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos e Waldir Ferreira de Abreu, por aceitarem fazer parte da banca nesse momento tão especial da minha vida e pelas sugestões e comentários realizados.

Às professoras Dra. Eliana Felipe, Dra. Ana Maria Orlandi Tancredi, Dra. Selma Pena e Dra. Cely Bahia minhas fiéis amigas e incentivadoras, para a obtenção deste título de doutoramento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/ICED, que foram imprescindíveis no processo de crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

À Secretaria de Pós-Graduação do PPGED/UFPA pelo atendimento sempre preciso, cordial e gentil.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa GEPEJURSE e PPGED/ICED, em especial Patrícia Kimura (minha amiga de todas as horas), Glauber Ranieri e Ana Cláudia: obrigado/a pela companhia e por compartilharmos nossas inseguranças e realizações.

A Universidade Federal do Pará/ICED, pelos meses de liberação das minhas atividades profissionais para a dedicação exclusiva aos estudos do doutorado.

As professoras preceptoras e gestão da E.M. “Amância Pantoja”, que colaboraram com este estudo, sempre atenciosas e disponíveis a preciosas contribuições.

Aos(as) estudantes residentes do Curso de Pedagogia, em especial àqueles(as) que aceitaram responder aos instrumentos de coleta de dados.

A professora Adelize Braga Delgado, irmã na fé, amiga inseparável, pelo carinho em ouvir minhas angústias, pelas mensagens de apoio ao longo desta trajetória e pelas incontáveis contribuições para a materialização deste texto.

[...] a importância essencial da educação escolar nas sociedades modernas e contemporâneas é a formação humana, a formação de seres sociais, de entes culturais; e que da educação básica se espera que os educandos se tornem pessoas com condições suficientes para usufruir dos recursos que a vida social pode disponibilizar para um viver melhor, para a participação e escolhas coletivas, na direção do bem comum (RODRIGUES, 1991).

CARDOSO, Maura Lúcia Martins. **As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica**: implicações na/para a formação inicial de professores(as). 2020. 511 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

E-mail: mauralmc@ufpa.br

RESUMO

Esta tese está inserida na linha Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará e tem como objetivo geral analisar as representações sociais dos(as) estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA acerca do Programa Institucional Residência Pedagógica e suas implicações na formação inicial de professores(as). A problemática que conduziu o processo de investigação se encontra expressa na seguinte questão problema: Quais são as representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa Residência Pedagógica e as implicações na/para a formação inicial de professores(as)? O estudo tem como referencial teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais com abordagem processual em Moscovici (1978; 1999; 2009; 2010; 2012; 2015); e por autores (as) dentre eles(as) Jodelet (2001; 2005; 2009); Alves-Mazzotti (2004; 2010); Jovchelovitch (2011). Buscamos, também, apresentar um panorama do que vem sendo estudado acerca da formação inicial de professores(as) a partir dos aportes teóricos de Tardif (2007; 2012); Gatti e Barreto (2009; 2019); Nóvoa (1992; 2014; 2019), Pimenta (2019); dentre outros. Este estudo está ancorado na pesquisa de abordagem qualitativa, quantitativa, descritiva e interpretativa e o levantamento das informações por meio da pesquisa documental e de campo. Os sujeitos da pesquisa correspondem a 23 estudantes residentes, devidamente matriculados na disciplina estágio supervisionado no ensino fundamental, com 50% já cursado do curso de pedagogia e inseridos no Programa Residência Pedagógica do ICED/UFPA, a partir do Edital CAPES 06/2018, que desenvolveram sua residência pedagógica em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, localizada no bairro Fátima, da cidade de Belém, Pará. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais contendo 16 questões subjetivas e questionários com 29 questões objetivas e de múltiplas escolhas, de forma *online* com os sujeitos, de modo a conhecer suas representações e pontos de vista acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas semiestruturadas individuais e o questionário virtual, com fins de obtermos o perfil geral dos estudantes residentes. Para a análise documental o corpus da pesquisa incluiu o Programa de Residência Pedagógica do ICED e os Relatórios finais dos estudantes residentes, que centraram as imagens=objetivações e os sentidos=ancoragens elaboradas por esses sujeitos. O tratamento e as análises dos dados de campo foram obtidos a partir da Análise Temática de Braun & Clarke (2006). Os resultados do estudo sinalizam que a participação dos(as) 23 estudantes residentes no P.R.P. contribuiu com a formação inicial de professores(as) e refletem as experiências práticas vivenciadas sobre a expectativa da capacidade ou não do Programa Residência Pedagógica em promover o desenvolvimento dos saberes dos professores(as), que possam servir de base para propiciar a mediação teórico-prática em seus processos formativos e contribuir com a formação inicial para atuarem na educação básica, embora com algumas críticas no que diz respeito a não inclusão de todos os licenciandos(as), sobrecarga de atividades, reuniões institucionais não agendadas previamente e carga horária intensa.

Palavras-chave: Representações Sociais. Formação Inicial de Professores(as). Programa Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This thesis is inserted in the line Education, Culture and Society, of the Postgraduate Program in Education, of the Institute of Educational Sciences, of the Federal University of Pará and its general objective is to analyze the social representations of the resident students of the course of Pedagogy at UFPA about the Institutional Pedagogical Residency Program and its implications for initial teacher education. The problem that led the research process is expressed in the following question: What are the social representations of the students of the Pedagogy course at UFPA about the Pedagogical Residency Program and the implications for the initial training of teachers? The study has as a theoretical and methodological framework the Theory of Social Representations with a procedural approach in Moscovici (1978; 1999; 2009; 2010; 2012; 2015); and by authors, including Jodelet (2001; 2005; 2009); Alves-Mazzotti (2004; 2010); Jovchelovitch (2011). We also seek to present an overview of what has been studied about the initial training of teachers based on the theoretical contributions of Tardif (2007; 2012); Gatti and Barreto (2009; 2019); Nóvoa (1992; 2014; 2019), Pimenta (2019); among others. This study is anchored in research with a qualitative, quantitative, descriptive, and interpretative approach and the survey of information through documentary and field research. The research subjects correspond to 23 resident students, duly enrolled in the supervised internship discipline in elementary school, with 50% already attended the pedagogy course and inserted in the Pedagogical Residency Program of ICED/UFPA, from the CAPES 06/2018 Notice, which developed their pedagogical residency in a Municipal School of Infant and Elementary Education, located in the Fátima neighborhood, in the city of Belém, Pará. Semi-structured individual interviews were carried out containing 16 subjective questions and questionnaires with 29 objective and multiple-choice questions, online with the subjects, to know their representations and points of view about the ICED Pedagogical Residence Program. The data collection instruments used were the individual semi-structured interviews and the virtual questionnaire, to obtain the general profile of the resident students. For the documentary analysis, the corpus of the research included the ICED Pedagogical Residency Program and the final reports of the resident students, which centered the images = objectifications and the senses = anchorages elaborated by these subjects. The treatment and analysis of the field data were obtained from the Thematic Analysis of Braun & Clarke (2006). The results of the study indicate that the participation of 23 students residing in P.R.P. contributed to the initial training of teachers and reflect the practical experiences lived on the expectation of the ability or not of the Pedagogical Residency Program to promote the development of the teachers' knowledge, which can serve as a basis to provide the theoretical-practice in their training processes and contribute to the initial training to work in basic education, although with some criticisms regarding the non-inclusion of all undergraduate students, overload of activities, institutional meetings not previously scheduled and intense workload.

Keywords: Social Representations. Initial teacher education. Pedagogical Residence.

RESUMEN

Esta tesis se inserta en la línea Educación, Cultura y Sociedad, del Programa de Posgrado en Educación, del Instituto de Ciencias de la Educación, de la Universidad Federal de Pará y su objetivo general es analizar las representaciones sociales de los estudiantes residentes del curso de Pedagogía de la UFPA sobre el Programa de Residencia Pedagógica Institucional y sus implicaciones para la formación inicial docente. El problema que lideró el proceso de investigación se expresa en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes del curso de Pedagogía de la UFPA sobre el Programa de Residencia Pedagógica y las implicaciones para la formación inicial de docentes? El estudio tiene como marco teórico y metodológico la Teoría de las Representaciones Sociales con enfoque procedimental en Moscovici (1978; 1999; 2009; 2010; 2012; 2015); y por autores, incluido Jodelet (2001; 2005; 2009); Alves-Mazzotti (2004; 2010); Jovchelovitch (2011). También buscamos presentar un panorama de lo estudiado sobre la formación inicial del profesorado a partir de los aportes teóricos de Tardif (2007; 2012); Gatti y Barreto (2009; 2019); Nóvoa (1992; 2014; 2019), Pimenta (2019); entre otros. Este estudio está anclado en la investigación con enfoque cualitativo, cuantitativo, descriptivo e interpretativo y el levantamiento de información a través de la investigación documental y de campo. Los sujetos de investigación corresponden a 23 estudiantes residentes, debidamente matriculados en la disciplina de prácticas supervisadas en la escuela primaria, con un 50% ya cursando el curso de pedagogía e insertados en el Programa de Residencia Pedagógica del ICED / UFPA, de la Convocatoria CAPES 06/2018, que desarrollaron su residencia pedagógica en una Escuela Municipal de Educación Infantil y Primaria, ubicada en el barrio de Fátima, en la ciudad de Belém, Pará. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas conteniendo 16 preguntas subjetivas y cuestionarios con 29 preguntas objetivas y de opción múltiple, en línea con los sujetos, para conocer sus representaciones y puntos de vista sobre el Programa de Residencia Pedagógica ICED. Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron las entrevistas individuales semiestructuradas y el cuestionario virtual, con el fin de obtener el perfil general de los estudiantes residentes. Para el análisis documental, el corpus de la investigación incluyó el Programa de Residencia Pedagógica ICED y los informes finales de los estudiantes residentes, que centraron las imágenes = objetivaciones y los sentidos = anclajes elaborados por estos sujetos. El tratamiento y análisis de los datos de campo se obtuvieron del Análisis Temático de Braun & Clarke (2006). Los resultados del estudio indican que la participación de 23 estudiantes residentes en P.R.P. contribuyó a la formación inicial de los docentes y reflejar las experiencias prácticas vividas a partir de la expectativa de la capacidad o no del Programa de Residencia Pedagógica para promover el desarrollo de los conocimientos de los docentes, que pueden servir de base para brindar la práctica en sus procesos formativos y contribuir a la formación inicial para trabajar en educación básica, aunque con algunas críticas en cuanto a la no inclusión de todos los estudiantes de pregrado, sobrecarga de actividades, reuniones institucionales no programadas previamente y carga de trabajo intensa.

Palabras clave: Representaciones sociales. Formación inicial del profesorado. Programa de Residencia Pedagógica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	L'embellie, por René Magritte	17
Figura 2	The School, por Jan Steen	48
Figura 3	Ebony, por Pierpaolo Rovero	72
Figura 4	Fachada da E. M. E. I. F. Profa. Amância Pantoja	98
Figura 5	As esferas de pertencimento das representações sociais	118
Figura 6	A reprodução das plantas com flores	134
Figura 7	Pensamento Mágico	149
Figura 8	Mapa Temático Inicial	155
Figura 9	Mapa Temático em desenvolvimento	156
Figura 10	Mapa Temático Desenvolvido, mostrando os três temas principais	173
Figura 11	Mapa Temático Final, mostrando os três temas principais	176
Figura 12	Mapa Temático Final, com temas principais e subtemas	179
Figura 13	Diagrama Imersão no Cotidiano Escolar	182
Figura 14	Diagrama Ser Docente	187
Figura 15	Diagrama Práticas Pedagógicas	193
Figura 16	Símbolo do Instituto Rubem Alves	249
Figura 17	De dorpschool, por Jan Steen	258

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Matrículas do ensino superior, presencial e EAD entre 2010-2017	94
Gráfico 2	Estado Civil dos Sujeitos	103
Gráfico 3	Local de Residência dos Sujeitos	104
Gráfico 4	Cor de Pele dos Sujeitos	105
Gráfico 5	Sexo dos Sujeitos	106
Gráfico 6	Idade dos Sujeitos	107
Gráfico 7	Posição na Ordem de Nascimento dos Sujeitos	108
Gráfico 8	Renda Familiar dos Sujeitos	111
Gráfico 9	Semestre Acadêmico dos Sujeitos	111
Gráfico 10	Turno Acadêmico dos Sujeitos	112
Gráfico 11	Tipo de Escola no Ensino Fundamental dos Sujeitos	112
Gráfico 12	Tipo de Escola no Ensino Médio dos Sujeitos	113
Gráfico 13	Atividades Acadêmicas durante a Graduação dos Sujeitos	114
Gráfico 14	Programações de Televisão Assistidas pelos Sujeitos	115
Gráfico 15	Hábito de Leitura dos Sujeitos	116
Gráfico 16	Acesso à Internet dos Sujeitos	116
Gráfico 17	Utilização da Internet pelos Sujeitos	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição de teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018) por IES/Regiões geográficas brasileiras	57
Quadro 2	Quantidade e percentual de trabalhos defendidos no período de 2010 a 2018	58
Quadro 3	Tipificação da Metodologia de Pesquisa das teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018)	59
Quadro 4	Autores Nacionais mais citados nas teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018) – CAPES	61
Quadro 5	Autores Estrangeiros mais citados nas teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018) – CAPES	62
Quadro 6	Dissertações que tratam acerca da Residência Pedagógica com base teórico metodológica na TRS	64
Quadro 7	Teses que tratam acerca da Residência Pedagógica com base teórico metodológica na TRS	67
Quadro 8	Configuração das Pessoas na mesma Residência dos Sujeitos	110
Quadro 9	Objetivações e Ancoragens que compõem as RS de estudantes residentes por meio das entrevistas individuais acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED I	204
Quadro 10	Objetivações e Ancoragens que compõem as RS de estudantes residentes por meio das entrevistas individuais acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED II	212
Quadro 11	Objetivações e Ancoragens que compõem as RS de estudantes residentes por meio das entrevistas individuais acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED III	222

LISTA DE SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
A.T.	Análise Temática
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
B.N.C.C.	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
C.F.E.	Conselho Federal de Educação
C.H.	Carga Horária
C.N.E.	Conselho Nacional da Educação
C.N. S	Conselho Nacional de Saúde
C.N.T.E.	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará
FAED	Faculdade de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
H.P.	Hora Pedagógica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
I.E.P.	Instituto de Educação do Pará
I.E.E. P	Instituto Estadual de Educação do Pará
I.E.S.	Instituto de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEBE	Instituto de Educadores de Belém
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PAPIM	Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
PROEX	Projeto de Extensão
PRP	Programa Residência Pedagógica
RG	Registro de Identidade Civil
R.M.E.	Rede Municipal de Educação
RS.	Representações Sociais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
TELEPARÁ	Telecomunicações do Pará
T.C.C	Trabalho de Conclusão de Curso
T.C.L.E.	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de S. Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Minha trajetória de professora	21
1.2	Objeto de estudo	35
1.3	Objetivos, problema e estrutura da tese	45
2	ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	48
3	APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	72
3.1	Teoria das representações sociais	72
3.2	Conversando sobre formação de professores(as)	87
3.3	<i>Lócus</i> da pesquisa	97
3.4	A ética no estudo	100
3.5	Os critérios de seleção dos sujeitos	101
3.6	O perfil dos sujeitos da pesquisa	102
3.7	Abordagem, tipo e método de pesquisa	118
3.8	Objetivação e Ancoragem	121
3.9	Instrumentos e técnicas de coleta de dados	123
4	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)	134
4.1	O programa de residência pedagógica: alinhavos históricos	134
4.2	O edital da CAPES nº 06/2018	138
4.3	O projeto institucional de residência pedagógica da UFPA	142
4.4	O projeto de residência pedagógica do ICED/UFPA	142
5	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES RESIDENTES SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO ICED	149
5.1	As representações sociais dos estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do ICED a partir da análise temática de Braun e Clark	150
5.2	As Representações sociais dos estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do ICED a partir das Objetivações e Ancoragens	203
5.3	As representações sociais dos estudantes residentes do programa residência pedagógica do ICED a partir dos relatórios finais da escola-campo	234
6	IMPLICAÇÕES NA/PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)	249
7	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS	258
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264

APÊNDICE A	– RESUMOS ANALÍTICOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2010-2018)	286
APÊNDICE B	– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	297
APÊNDICE C	– QUESTIONÁRIO PARA PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA	298
APÊNDICE D	– ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ESTUDANTES RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	301
APÊNDICE E	– AGRADECIMENTOS E SUGESTÕES	302
APÊNDICE F	– RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	303
APÊNDICE G	– RESPOSTAS À ENTREVISTA (1ª FASE) – FAMILIARIZAÇÃO DOS DADOS	312
APÊNDICE H	– SUGESTÕES DAS ENTREVISTAS ENVIADAS PELOS ESTUDANTES RESIDENTES	325
APÊNDICE I	– AGRUPAMENTO DAS FALAS POR APROXIMAÇÃO DE TEMÁTICAS DE ACORDO COM AS RESPOSTAS À ENTREVISTA INDIVIDUAL	326
APÊNDICE J	– AGRUPAMENTO DAS FALAS POR APROXIMAÇÃO DE TEMÁTICAS DE ACORDO COM AS SUGESTÕES ENVIADAS PELOS ESTUDANTES RESIDENTES	332
ANEXO 1	– PORTARIA Nº 38 DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	333
ANEXO 2	– PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (EDITAL 06/2018/CAPES)	336
ANEXO 3	– PROGRAMA INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFPA (EDITAL 06/2018/CAPES)	337
ANEXO 4	– SUBPROJETO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO ICED (EDITAL 06/2018/CAPES)	338
ANEXO 5	– RELATÓRIOS FINAIS DOS ESTUDANTES RESIDENTES DO P.R.P. NA ESCOLA-CAMPO	347

1 INTRODUÇÃO

Para mim, a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte. Paulo Freire.

Figura 1 – L’embellie, por René Magritte



Fonte: Pinterest (2020^a)

Ao dar início as minhas elucubrações em torno do que seja a Residência Pedagógica, busquei um pensamento de Paulo Freire, que vê na educação um espaço de conhecimento, ato político e de arte. Esse espaço agregador, crítico e metamorfoseador se deu em uma escola pública municipal oferecido pelo Programa de Residência Pedagógica, onde os(as) estudantes residentes participaram de vivências, de experimentação, de observação-participativa e de construção de saberes docentes, por meio de exposição à novas teorias, novas práticas e novos olhares sobre o processo formativo de ensinar e aprender.

E, assim, a imagem de René Magritte, L’embellie, representa no âmbito das representações sociais por meio do PRP/ICED uma porta aberta para apropriação dos saberes, para uma consciência política, para um ser docente versátil. O abrir para novas reflexões, novos enfrentamentos, novos desafios, acerca de um objeto não familiar, que a cada avanço no chão da escola se materializa como conhecido, interpretado e (re)construído. A porta do conhecimento se abre para que os(as) estudantes residentes afluam suas inquietações, seus anseios, suas esperanças.

Assim, Residência é o local de morada, onde se fixa por um tempo/espaço e cuja vivência marca a memória e constitui processos identitários. Pedagógica é a forma como se lida com a educação, seus processos de aprendizagens e ensinamentos. (TAVARES; SOUSA; CRUZ, 2019, p. 7). Residência Pedagógica é lugar de conhecimento, de travessia, de mergulho, de ancoradouro, de natureza política, de formação e transgressão de fronteira. Essa posição de fronteira que se encontra um(a) estudante residente bolsista ou não do Programa Residência

Pedagógica, na qual não é aluno(a) e ainda não professor(a), mas sim ser um “outro” se coloca como um desafio. Um “outro” que se metamorfoseia em Ser docente.

Essa sensação de estranhamento, de se sentir um “corpo estranho” vai se dissipando gradativamente, a partir dos primeiros dias de residência pedagógica, na medida em que as limitações e potencialidades dos(as) estudantes residentes são construídas, desconstruídas e (re)construídas no chão da escola, na proximidade com a comunidade escolar e, principalmente, na aceitação do(a) estudante(a) das turmas da escola campo que, a esta altura, já não os vê como um “corpo estranho” e passa a interagir procurando o(a) estudante residente diante de suas dificuldades escolares.

Assim, estamos falando de uma morada fluida e mutável no exercício do aprender/ensinar e na relação entre sujeitos, que transitam entre “formar” e atuar como professores(as). É com esse entendimento que inicio essa introdução, cuja tessitura me faz rememorar toda a origem dos(as) estudantes residentes, suas constituições, contradições entre o aderir e o resistir, entre ausência e presença, entre certeza e incerteza, entre possibilidade e o improvável, resultando em uma parceria que vai para além do formal, para a transposição de limites inatingíveis.

Antes dos(as) estudantes residentes chegarem na residência no “Amância Pantoja”, muitos já traziam recordações de outras ancoragens na trilha inicial da formação de professores(as). Histórias ensejadas de medos, receios, incertezas, de inovações, de apropriações, de identidades e sobretudo, de lutas e resistências. A certeza do que já foi feito para construir algo novo foi o elemento motivador para se desafiarem e deslocarem os múltiplos olhares do chão da escola, rompendo com conjunto de regras, imposições e amarras. Um *locus* cuja relação envolvia espaços e sujeitos, preceptoras que atuavam na profissão e na formação, em um trabalho colaborativo, que colocou a licenciatura do curso de pedagogia/FAED/ICED/UFPA a pensar formas de inovar a constituição de futuros(as) professores(as), por meio de novas travessias, novas margens e atracamentos.

A residência em construção e neste momento (in)concluída, certamente já marcou a memória dos(as) 23 estudantes residentes, que encontravam e ainda se encontram se constituindo professor(a), face ao inacabamento da formação docente enquanto indivíduo e profissional e que ressignificou também as práticas de quem se propôs a partilhar essa experiência. O resultado é o que se encontra ao longo das 7 seções organizadas neste estudo intitulado “As representações sociais de estudantes do curso de pedagogia da Ufpa-Belém sobre o programa residência pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)”. Acreditamos que o residir e imergir na leitura dessa tese possa perceber a residência

pedagógica, enquanto estratégia para implementação de práticas pedagógicas reflexivas no âmbito da docência e que reverbera na transformação de outras práxis.

Escolhi o pensamento de Albert Einstein “A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu original”, face a minha inserção enquanto professora no magistério. Desde a origem do meu enraizamento na docência, até hoje em meu processo de construção identitária, não tenho como me perceber na estrutura anterior. As transformações, os saberes acumulados, o meu “eu” desnudado, como se fosse uma morada fechada e se espraiou por inúmeros caminhos, com efervescência dos conhecimentos, aberta a mutações existenciais, múltiplos discursos, andares incertos e a esperança de que os sonhos ainda se materializarão como o movimento e deslocamento de uma porta, sujeita a adaptações e mudanças bruscas e imprevisíveis oriundas do exercício do magistério.

Assim, ter um olhar investigativo na formação docente se constitui em uma atividade árdua, diante do nível de complexidade e dos diversos caminhos teóricos e metodológicos, que podem ser usados para seu entendimento e/ou aprofundamento.

As inúmeras mudanças que vem ocorrendo no trabalho docente e na organização escolar nas últimas décadas têm atribuído destaque à formação inicial e continuada de professores(as), se constituindo foco de diversos estudos e pesquisas atinentes a essas temáticas.

Assim, o espaço da prática na formação inicial de professores(as) e gestores escolares tem se constituído como um âmbito curricular, visto como repleto de possibilidades e de elevado potencial para a inovação na formação de professores.

E na contemporaneidade, dentre vários desafios da formação docente, destacamos o de formar profissionais, que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à escola enquanto *lócus* de atuação. Especificamente no Brasil, novas atualizações em cursos de formação inicial de professores estão sendo requeridas por força de regulamentos e marcos legais, que resultaram de debates e estudos acumulados nas últimas décadas.

E, Imbernóm (2001) nos diz que, o processo de formação de professores/as tem sofrido várias transformações nos últimos anos, e que a parte teórica tem sido a mais contemplada em detrimento da prática. Para Imbernóm (2001), a universalização dos significados dados ao papel do/a professor/a e à sua formação, devem passar por transformações qualitativas importantes, sobretudo nas últimas décadas. O Imbernóm (2001) defende ainda que, para além da grande preocupação sobre qual o papel do/a professor/a numa sociedade em permanente mutação, deve existir igualmente, um novo interesse para a formação do/a professor/a. Essa preocupação é

devida sobretudo, à importância que atribuímos a função que desempenha este/a profissional em relação a qualidade do ensino e da educação dos cidadãos.

Assim, nessa introdução caminhamos a partir de trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais e de estudos recentes sobre a formação de professores e o Programa Residência Pedagógica, por meio da temática “As representações sociais de estudantes do curso de pedagogia da UFPA – Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as), apoiada na Teoria das Representações Sociais (RS) em uma abordagem processual (MOSCOVICI, 1978).

O tripé conceitual deste estudo envolve as Representações Sociais, a Formação Inicial de Professores(as) e o Programa Residência Pedagógica. Tal triangulação se apoia no que diz respeito as representações sociais em Moscovici (1978), quando procura demonstrar que os processos, por meio dos quais os sujeitos representam o mundo são extremamente dinâmicos e complexos e não comportam nenhuma- separação entre o mundo exterior e o mundo interior. O objeto de uma representação, para ele, faz parte de um contexto ativo e é concebido, pelo menos parcialmente, pela pessoa ou grupo, como prolongamento do seu comportamento.

Dessa forma, a construção de uma representação social estará sempre consistente com o sistema de avaliação utilizado pelos indivíduos, o que implica aceitar que um objeto não existe em si mesmo, mas para o indivíduo ou grupo e em relação a eles. Assim, a representação é sempre a representação de alguma coisa, produzida por alguém. Enquanto sistemas de concepções, de imagens e valores, elas têm sua própria significação cultural e sobrevivem independentemente das experiências individuais. Possuindo um caráter coletivo, não visam a dar conta das diferenças individuais, mas das diferenças entre grupos. São vivenciadas por muitas pessoas e nos são impostas, a cada um de nós, sem o nosso consentimento, portanto, de forma não necessariamente consciente (MOSCOVICI, 1978).

A Teoria das Representações Sociais (TRS), que nasceu no campo da Psicologia Social em oposição ao domínio de uma racionalidade cartesiana difundida e consolidada como geradora de um conhecimento verdadeiro, válido, neutro, objetivo, por seu caráter interdisciplinar, se espalhou para outras áreas do conhecimento, com destaque nas pesquisas educacionais e em saúde. São pesquisas que solidificam a construção de um paradigma, que não segue mais a “linha evolutiva” de uma “razão indolente” (SANTOS, 2002) forjada na Europa e imposta ao restante de mundo como universal, impondo uma lógica eurocêntrica.

A TRS engendra estudos que se propõem a desvelar a base representacional de uma gama de saberes produzidos pela humanidade, sem destituí-los de seu *locus*, sem isolá-lo das relações entre pessoas, comunidades, países e continentes, pois busca no conhecimento popular,

o saber do senso comum ou, nas palavras de Paulo Freire: “o saber de experiências feito” compreender como “comunidades diferentes”, em diferentes contextos e com diferentes padrões culturais, constroem saber sobre o mundo (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 82).

Acreditamos que as pesquisas com a TRS contribuem para a valorização da cultura e da diversidade dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com vistas à construção de relações dialógicas no campo educacional.

Assim, nesse estudo há uma busca em tentar percebermos as representações sociais dos estudantes residentes sobre o Programa Residência Pedagógica enquanto uma das políticas de formação inicial de professores(as). O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um (a) professor (a) da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um(a) docente da sua Instituição Formadora.

O Programa Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da CAPES compõem a Política Nacional e tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências, que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica, expressado no dizer de Nóvoa (2014),

Assim, manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Concluir o Magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender. (NÓVOA, 2014).

I. Minha trajetória de professora

O tema desta tese reflete minhas andanças iniciais no município de Vigia, hoje denominado Vigia de Nazaré situado na zona fisiográfica do Salgado, e que fora primitivamente uma aldeia de índios, criada pelos tupinambás, que lhe deram o nome de Uruitá. Por sua localidade, o governo colonial a transformou num posto alfandegário guarnecido, denominado Vigia, para fiscalizar e proteger, de contrabandistas, as embarcações que demandavam Belém. Essa iniciativa fora a causa da formação do Povoado, que se elevou à Vila, em 1693. Assim, permaneceu até a Independência do Brasil. Mais tarde, em 1698, Vigia obteve categoria de Município. Entretanto, o seu patrimônio territorial só veio a se formar em 1734, com a concessão da carta de data e sesmaria. Com o advento da lei Pombalina, expedida em 1761, os

jesuítas foram expulsos do Brasil e Vigia foi elevada a Paróquia secular, sendo também criado, ali, um colégio secular.

Nessa época, a localidade já contava com uma casa que fora transformada em templo, em 1732, pelo padre José Lopes, provincial da Companhia de Jesus e com o Colégio Mãe de Deus, construído pelos jesuítas. Por ocasião da Revolução da Cabanagem, ocorrida em 1833, na Província do Pará, o município de Vigia sofreu depredações. Esse movimento foi suprimido em 1836, com a chegada do Major Francisco Sérgio de Oliveira, por ordem do Marechal Soares de Andréa. Anos depois, em 1854, Vigia recebeu foros de Cidade. O topônimo do município, de origem portuguesa, adveio da criação do posto fiscal na antiga aldeia de Urutá que, por sua vez, quer significar “pedra de galinhas”.

Assim, nasci e me criei nesse interior do Estado do Pará e quando criança sempre me percebi envolvida em um ambiente alfabetizador, pois minha mãe embora com a antiga 5ª série primária, gostava muito de ler e fazer cálculos e tinha o prazer de ensinar aos 10 filhos, o alicerce básico da educação escolar da época que era ler e contar, pois o currículo na década de 1960 se baseava nos estatutos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.D.B.) Nº 4.024/61, envolvendo o curso primário, ginásial e colegial e na época, os professores primários possuíam formação profissional diferenciadas, o que levava ao atendimento também de públicos distintos. Assim, conforme Veiga (2007) professores sem habilitação em curso normal, denominados de “leigos”, não podiam atuar nos grupos escolares e trabalhavam com alunos de outras escolas, que entendemos como escolas isoladas, escolas reunidas e escola supletiva.

E, no início da década de 70, com o surgimento da segunda L.D.B. de Nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, ao concluir o curso ginásial normal em Vigia, precisaria cursar o magistério no Instituto de Educação do Pará (I.E.P), atualmente I.E.E.P (Instituto Estadual de Educação do Pará), só que tal habilitação só tinha em Belém e minha opção pela docência tinha iniciado no meu período de escolarização sob influências de minha mãe e de uma tia de nome “Mariazinha”, que era professora leiga, na mais antiga escola primária conhecida por Grupo Escolar “Barão de Guajará”, haja vista que percebia o respeito e admiração que os estudantes tinham por ela, já que por décadas era alfabetizadora de crianças vigienses.

Ser professor/professora nesse contexto histórico era exercer uma profissão de *status social*, onde a figura desse/a profissional impunha temor, medo e obediência por parte dos alunos e admiração dos pais. Um reconhecimento e gratidão ao professor/a que “ensinava” o mundo das letras pelo processo de codificação e decodificação, o que conforme Soares (2013),

[...] representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, codificação/decodificação de símbolos e caracteres, sem passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito (SOARES, 2013, p. 16).

Enfim, o professor/professora se mostrava uma figura austera, transmissora do conhecimento, o que segundo Zeichner (1993), Porlán e Rivero (1998), Garcia (1999) um profissional dentro de uma abordagem conteudista que se reflete no modelo de enfoque enciclopédico, em que a aplicação dos conteúdos está relacionada à utilização do livro, onde a ação dos alunos não é participativa, não há a repetição de exercícios e também podemos caracterizá-la como um paradigma tradicional ou formal, relacionado principalmente a saberes acadêmicos.

Aos 13 anos, me mudei para Belém e ingressei no curso de magistério cujo contexto segundo Almeida (1998, p. 77) “[...] é principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade [...]”, na antiga Escola Normal (IEP)¹, atual I.E.E.P². e pude perceber uma outra realidade, bem diferente da que vivia no município de Vigia. Uma instituição especificamente feminina, sem a presença masculina como se apresentava a constituição nas escolas onde estudei no município de Vigia e isso foi uma particularidade que me incomodava muito e me instigava a uma explicação mais lógica acerca do porquê só mulheres em uma instituição para a formação de professores/as?

Além de que tudo me causava um certo “estranhamento”, me sentia deslocada, sem amigos e muito sozinha, por ser muito tímida e não interagir com minhas colegas de sala de aula, entretanto, tinha visibilidade do acúmulo de conhecimento e dedicação que os professores/as possuíam no ato de ministrar as disciplinas, embora o rigor e a austeridade ainda eram marcas visíveis neles/nelas na relação professor versus alunos. Esses três anos em Belém foram considerados por mim decisivos para realizar o meu sonho de ser professora, ingressar

¹ Decreto n° 736, a instituição passou a se chamar Instituto de Educação do Pará (IEP), em vez de Instituto Paraense de Educação. Nessa mesma data, o Decreto n° 734 aprovou novo regulamento para o Instituto, que dentre outras coisas restabeleceu a autonomia administrativa deste e, conseqüentemente, a desanexação. O novo regulamento estabeleceu as seguintes diretrizes: a) Curso de Regente do Ensino Primário, 1º ciclo em quatro séries; b) Cursos de Formação de Professores Primários, 2º ciclo em três séries; c) Cursos de Especialização; e d) Cursos de Habilitação (LOBATO, 2010, p. 53).

² O atual Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP), antigo Instituto de Educação do Pará (IEP), seguiu caminho próprio; com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n° 9.394/96, mudanças significativas alteraram essencialmente sua identidade. A Resolução do Conselho Estadual de Educação n. 271 de 02/05/2000 e o Ofício Circular n. 05/2003 de 18/02/2003, expedidos pela Diretoria de Ensino da SEDUC, serviram de base para fundamentar o processo de “desativação gradativa” do curso de magistério. Assim sendo, atualmente o IEEP não mais se caracteriza como uma instituição destinada ao preparo de professores, mas como uma escola estadual que oferta as três séries do Ensino Médio (LOBATO, 2010, p. 60).

em um concurso público e ajudar minha mãe nas despesas financeiras para o sustento de meus irmãos ainda menores, além de que ter o curso de magistério nessa época era uma oportunidade para ingressar na profissão de professora, já que poucos possuíam o curso na Escola Normal, na grande maioria professores/as leigos/as³, que exerciam a docência dada a precariedade de uma mão de obra qualificada.

No ano de 1978 fui aprovada em um concurso público para professor/a primário/a em Belém e quando fui fazer minha lotação na Secretaria de Educação (SEDUC), no antigo prédio da Escola “Floriano Peixoto”, tive um encontro com o prefeito do município de Portel, que naquela ocasião precisava de uma diretora para uma escola sede do referido município. Fiquei meio indecisa se aceitava ou não, já que além de recém formada, nem experiência de docente eu tinha, imagina de direção, mas confesso que fiquei atraída pelas condições de trabalho oferecidas e um salário que possibilitava ajudar bastante minha família.

O Município de Portel pertence à Mesorregião do Marajó e Microrregião de Portel. A Sede Municipal tem as seguintes coordenadas geográficas: S -01 55’ 45” de latitude Sul e W - 50 49” 15” de longitude a Oeste de Greenwich. O município distancia-se da capital do Estado 326 km. Limita-se Ao Norte com o Município de Melgaço, ao Sul com o Município de Pacajá, a Leste com o Município de Bagre e Baião e Oeste com o Município de Senador José Porfírio e Porto de Moz, tendo uma população atual de 52.172 habitantes. A história oficial do Município de Portel, segundo IBGE 2012, relata que o Município está situado na zona fisiográfica Jacundá-Pacajá.

Primitivamente fora uma aldeia de índios, reorganizada pelo Padre Antônio Vieira, juntamente com os silvícolas da tribo Nheengaiba. Após a iniciativa, o fundador entregou-a a direção dos Padres da Companhia de Jesus, que lhe deram a denominação de Arucará. Com o advento da Lei Pombalina baixada em 1755, os jesuítas foram expulsos do Brasil e, em 1758, Arucará foi elevada à categoria de Vila com o nome de Portel. Durante esse período, a aldeia que já se constituía na Freguesia de Nossa Senhora da Luz, fora governada por diretores de índios. Em 1833, a vila foi extinta, ficando o seu território anexado ao do município de Melgaço até 1843, quando readquiriu o predicado, cuja reinstalação ocorreu dois anos depois. O topônimo de origem portuguesa quer dizer “porto pequeno”.

Nesse momento nem imaginava onde ficava a localização de Portel e nem as três baías que precisaria atravessar, até porque só conhecia o município de Vigia, meu local de nascimento e Belém apenas o trajeto de S. Brás até ao I.E.E.P. No espaço de duas semanas comuniquei a

³ Uma caracterização do/a professor/a leigo/a pode ser encontrada em Warde (1986).

minha mãe que iria trabalhar como diretora em uma escola no município de Portel e que só poderia retornar em julho, mês em que a escola suspendia às aulas para o período das férias.

Momento muito doloroso, mas entendia que era necessário para me desafiar, amadurecer profissionalmente, prover o sustento da família e ter vivências ímpares. Viajei para Portel no único barco de linha chamado “S. João de Portel”, confeccionado de madeira, um único andar, com dormida em rede, embora não tenha conseguido dormir essa noite, pois era inverno, chovia bastante, as águas do mar muito revoltas e quando entrávamos nas baías, o barco só faltava naufragar, face a quantidade de águas que eram jogadas para dentro do barco.

Assim, no mês de fevereiro do ano de 1978, ao chegar em Portel, depois de ter viajado por 12h percebi que o Município não tinha luz elétrica, apenas um posto público da TELEPARÁ, a casa das professoras oriundas de Belém funcionava na casa do prefeito, localizada na avenida principal denominada de Floriano Peixoto, água de poço artesanal, puxada por balde de alumínio e a comida era basicamente açai e camarão regional. No dia seguinte a minha chegada no município de Portel, fui conhecer a Escola Estadual “Paulino de Brito” e quem me recepcionou foi a hostilidade visível das professoras que ali se encontravam, haja vista que a diretora anterior, tinha sido demitida pelo prefeito por questões de influências político partidárias, já que conforme depoimentos posteriores de algumas pessoas da comunidade, o governante se considerava o “dono da cidade”, nas tomadas de decisões.

Tomei consciência naquele momento que ao ser indicada para ser substituta de uma “filha da terra” na linguagem local, me traria grandes problemas, pois além de me considerarem uma intrusa teria que “obedecer” as ordens do prefeito, pois conforme Mendonça (2001, p. 89) afirma que “para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição”. A escolha do gestor escolar por indicação reforça o autoritarismo e a política do favoritismo distanciando a escola da constituição de um ambiente democrático. E essa forma de provimento ainda está presente não só no município de Portel, mas atualmente em muitas redes de ensino no Brasil, conforme pesquisas.

Confesso que naquela ocasião pensei em retroceder e retornar para Belém, mas precisava ter vivências na minha profissão e aquele desafio que se apresentava para mim, certamente me traria experiências riquíssimas, além de que estava precisando melhorar as condições financeiras de minha família. Então, fui para o processo de reconhecimento do prédio e conhecimento do corpo docente, discente, administrativo e de apoio. Um encontro nada amistoso, com respostas agressivas e alguns “silêncios”, que traduziam a insatisfação da minha presença naquele espaço escolar. Não me intimidei e fui me envolver na rotina de uma escola

que precisava seguir uma nova trajetória de vida. Percebi o prédio abandonado, carteiras danificadas, paredes amareladas, salas de aulas e professoras indiferentes a quaisquer mudanças etc.

Vencido o medo inicial e as rejeições por parte das professoras (não havia professor), iniciei os primeiros contatos com o corpo administrativo e de apoio, os quais foram bem solidários em me ajudarem, inclusive era perceptível nesses segmentos sociais a cultura de “obediência” instalada entre eles, com exceção das professoras que apresentavam certa aversão a minha presença. Resolvi fazer uma reunião coletiva em que cada sub cultura daquela escola manifestassem seus posicionamentos e me oportunizassem um tempo de (re)conhecimento de competências e compromisso em prol de uma comunidade escolar, reforçado no pensar de Gadotti (1992, p. 90) quando diz que “[...] é preciso que haja um empenho permanente, esforçado, continuado, perseguição de objetivos. É uma caminhada que encontra obstáculos, resistências: o novo brota do velho, mas não espontaneamente; brota vencendo a resistência do velho [...]”.

Após a reunião mesmo impregnada por ares de desconfiança, iniciei um processo de conquista por meio da responsabilidade e inovação, considerando que as “vozes silenciadas”⁴ de algumas professoras da escola tem discursos a serem ouvidos e acatados e o coletivo dessas vozes é que constroem um alicerce forte e resistente. Conforme nos ensina Coracini (2000, p. 7), o sujeito-professor se constitui por “[...] vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação [...]”.

Ali, naquele município pertencente as regiões das ilhas, aprendi por meio das tessituras desses discursos “ser professora e gestora ao mesmo tempo”. Pela precariedade de mão de obra, além de gestora ministrei aulas de português em duas turmas do supletivo, atual Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Só ressaltando que ministrava aulas de “candeeiros” e “lamparinas” até o 1º semestre de 1978, e que no início do 2º semestre a prefeitura fez aquisição de um gerador e fornecia energia das 18h às 22h, tempo do encerramento das aulas na escola e já saíamos com velas nas mãos para a casa das professoras. Tudo muito desafiador, mas gratificante!

⁴ Vozes silenciadas representam subjetividades do ser humano, o que somos e o que vemos e estão carregadas do que ficou abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido, onde escapam representações e desejos inconscientes.

Minhas experiências pessoais e profissionais nesse ano de 1978, no Município de Portel, me confrontaram com inúmeras situações adversas, já que ao longo dos meses fui conhecendo cada professora, cada funcionário de apoio e administrativo e minha rede de relações foi se expandindo para pessoas amigas, inclusive o prefeito da cidade, que era visto como um ditador, tirano e vingativo. Realmente fui percebendo a presença de tais características pessoais dele, nas atitudes em relação a problemas atinentes a questões funcionais à educação, que levava ao seu conhecimento para possíveis soluções e suas decisões sempre refletiam cunhos políticos partidários em eliminar ou punir pessoas. Isso refletia o processo de escolha de diretor de escola por indicação política nessa época em Portel, o que segundo Mendonça (2001, p. 88) “[...] essa forma de provimento leva à interferência política na escola permitindo ações de clientelismo político”.

Todavia, essa forma de provimento ainda está presente em muitas redes de ensino no Brasil e às vezes me deixava angustiada por me sentir fragilizada em algumas tomadas de decisões no âmbito escolar, face aos desmandos do prefeito. Entretanto, resolvi ignorá-lo vindo mensalmente à Belém, para resolver pessoalmente os problemas funcionais da Escola que estava diretora e conseguindo dessa forma ter meu trabalho reconhecido pelos diversos segmentos da escola.

Em contrapartida passei a ser mal vista pela figura do prefeito, que iniciou um processo de perseguição contra mim, ameaçando me transferir para Belém. Tal atitude intimista não surtiu efeito contra minha pessoa, pois nesse momento já tinha aliados mais presentes – os pais dos alunos (as). Continuei meu trabalho de diretora e professora, mas com os exaustivos embates com o prefeito em prol de uma educação de qualidade, comecei a alimentar o sonho de passar apenas esse ano de 1978 no Município de Portel e me transferi para Belém, para dar continuidade a meus estudos e cursar uma faculdade, para aprofundar mais os meus conhecimentos e vivências na docência.

E, no início do ano de 1979 me transferi para Belém e fui estudar cursinho no “Ernest Rutherford”, com uma bolsa que o dono do cursinho me agraciou. Nesse ínterim, fiquei trabalhando na Escola de Ensino Fundamental “Profª. Anésia”, em frente ao antigo Colégio “Lauro Sodré”, hoje prédio sede do Tribunal de Justiça do Estado do Pará (T.J.E.), com uma turma de alfabetização, com crianças na faixa etária de 7 a 9 anos. Uma nova experiência docente, já que a turma era composta de 30 alunos, em sala de aula pequena e muito calorosa, pois trabalhava no turno do intermediário. Em 1980 fui aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Uma nova possibilidade de vida iniciava – vivências na academia. Uma efervescência de ideias por meio de autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Demerval Saviani, Libâneo, dentre outros. Nessa época trabalhava pela manhã e a tarde cursava Pedagogia. Pude estudar com profundidade as Tendências Pedagógicas e perceber em que paradigma me situava e a necessidade de mudança em minha práxis, onde o paradigma tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que foi consolidado o poder burguês.

Desta forma, foi acionada conforme Saviani (1991, p. 54) a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. Podia perceber nas práticas docentes da academia, a rigidez, as cobranças, o medo da figura dos professores/professoras, o currículo mínimo por habilitações e outra duração para o curso, por meio da resolução do CFE nº. 2/1969. A partir dessa resolução, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais habilitações passaram a definir o perfil profissional do pedagogo. Onde tive que estudar de 1980 a 1988, para concluir o curso de administração escolar, supervisão escolar e magistério. Foram longos momentos de aprendizagens significativas, que explicavam algumas lacunas e interrogações que persistiam em minha prática docente.

No meio desse exaustivo período em que cursei pedagogia, fui aprovada no curso de Licenciatura em Letras – habilitação Língua Portuguesa e cursei quase que simultâneo no turno da noite este curso e percebi a importância complementar ao curso de Pedagogia. Assim, ao concluir os dois cursos superiores, me casei e fui morar no período de 1989/1990 em Vila Pacal, Km 92, na Transamazônica. Essa vila por nome Pacal (sigla de Projeto Agroindustrial Canavieiro Abraham Lincoln; hoje um bairro de Medicilândia), uma indústria por nome Usina Abraham Lincoln, no ano de 1974, que recebeu o nome do presidente estadunidense Abraham Lincoln, dado que o capital do empreendimento veio dos Estados Unidos. A princípio o empreendimento não teve muito sucesso, dado que a quantidade de cana não era suficiente para que ela alcançasse a capacidade plena de produção, sendo necessário importar insumos do Estado de Pernambuco.

No entanto, já em 1979, a Usina alcançou sua capacidade máxima. Porém, o declínio da produtividade da cana caiu substancialmente durante a década de 1980, fazendo com que o governo vendesse a mesma para o grupo Conam em 1984. O grupo não honrou com seus compromissos, fazendo com que dez anos depois a usina fosse novamente estatizada.

Ao chegar nessa vila no ano de 1989, após o fechamento da Usina “Abraham Lincoln”, estava deserta, o desemprego era visível, as famílias dos agricultores estavam plantando cacau em seus lotes de terras, o nível de pobreza e escassez dos produtos básicos para a alimentação dos moradores era de angustiar. Tive vontade de voltar, mas me desafiei mais uma vez e fui trabalhar como professora da Escola Estadual “Abraham Lincoln”, única escola dessa localidade.

Nessa escola tive múltiplas experiências: por ser a única professora, com uma turma multisseriada⁵, era ainda a responsável pela parte administrativa e pedagógica e aprendi a trabalhar com calendário sazonal, onde no período de colheita do cacau as crianças iam ajudar os pais e só após o término da colheita é que retornavam as atividades escolares e o calendário era ajustado com reposição de aulas. Nesse espaço escolar de madeira, onde os alunos chegavam montados a cavalo no inverno, devido o solo ser de terra roxa e o chão ficava muito encharcado e nossos pés afundavam quando caminhávamos, via nos olhinhos das crianças a vontade de estudar, de serem alfabetizados, já que os pais na grande maioria eram analfabetos e de família de agricultores. Nesse lugar aprendi a viver na simplicidade, pois não tinha energia elétrica, nem água encanada, nem padaria, nem supermercado etc. Apenas um posto de serviço do Banco do Brasil, uma agência da CEPLAC, do INCRA, da EMATER, um posto precário de saúde, um posto da TELEPARÁ e uma mercearia com embutidos.

Se quisesse comprar coisas mais apetitosas ou variedades de gêneros teríamos que ir até o município de Altamira, o que no inverno era impossível e intransitável, pois as estradas ficavam sem condições de tráfego. Apenas no verão havia essa possibilidade. Assim uma vida pacata, desprovida de quaisquer sofisticções. Aprendi a viver o cotidiano dessa vila fazendo aulas passeios⁶ com os alunos nos lotes agrícolas, onde eles davam aulas de plantio do cacau, do combate à doença de “vassoura de bruxa”⁷ que dava nos cacaueiros, por meio do podão, como fazer chocolate, enfim, aquela cultura que era próxima deles, falas interessantes e significativas que ampliavam meus conhecimentos.

Depois de dois anos, devido ter engravidado do meu primeiro filho e com uma gravidez pouco saudável retornei em 1991 a Belém, morando por 1 ano no Conjunto Maguari, solicitando

⁵ “As classes multisseriadas têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, p. 25).

⁶ As aulas-passeio são experiências humanizadoras que ressignificam a posição do professor em formação inicial, transformando tanto sua visão de ser, quanto de estar no mundo (BARROS; VIEIRA, 2017).

⁷ É uma praga natural da Região Amazônica, sendo considerada uma das mais ameaçadoras do cacaueiro.

transferência, já que era concursada e exercendo minhas funções de Técnica em Assuntos Educacionais, na Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, próximo a minha residência, onde me restringi apenas a funções de assessoramento técnico pedagógico às escolas da rede estadual de ensino de Icoaraci e depois de ter engravidado novamente de minha filha fui morar no período de 1992 a 1995, no município de Igarapé Açu, novamente transferida para essa localidade interiorana.

O município de Igarapé Açu é uma cidade no interior do Estado do Pará, cujo nome segundo Freitas (2005) é de origem Tupi, que significa “caminho de canoa grande”, por meio da junção de *igara* (canoa), *pé* (caminho) e *açu* (Grande). Os habitantes se chamam Igarapé-açuenses. O município de Igarapé-Açu surgiu com a criação da Estrada de Ferro de Bragança, iniciada em 24 de junho de 1883. Para Freitas (2005), a Estrada de Ferro de Bragança foi fundamental no processo de assentamento de colonos no nordeste do Pará, sendo criado para Igarapé-Açu um padrão de ocupação expansionista.

O município em 1992 estava sob a administração do prefeito Gidalte Alves de Almeida e tinha 37.753 de habitantes e se estende por 786 km², entretanto, com o último censo de 2019 se apresenta com 39.023 habitantes. A densidade demográfica é de 45,7 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de São Francisco do Pará, Santarém Novo e Santa Maria do Pará. Igarapé-Açu se situa a 39 km ao Norte-Leste de Castanhal a maior cidade nos arredores.

Assim, trabalhei de 1992 a 1995, na única escola de ensino médio denominada Escola Estadual de Ensino de 2º grau “Nilo de Oliveira”, como professora do curso de habilitação administração e magistério e como supervisora escolar. Lá vivenciei a experiência de professora do ensino médio, com alunos jovens, na grande maioria filhos de agricultores dedicados ao plantio do maracujá e da pimenta do reino. Assim, fui diversificando minha atuação enquanto professora e pedagoga, mas sentia a necessidade de fazer uma especialização na área de supervisão educacional, já que estava sempre vinculada não só as atividades de docência e gestão, mas também as atividades técnicas- pedagógicas junto ao corpo docente das escolas.

Então, em janeiro do ano de 1994 resolvi me matricular no PREPES – XXI, um programa de Pós graduação *latu sensu*, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), em período modular, envolvendo quatro semestres, ao longo de dois anos, na Especialização em Supervisão Escolar. Percebi que era uma oportunidade ímpar para acumular mais conhecimentos na área mais técnica enquanto pedagoga. Cursei a especialização, onde aprendi o modelo de supervisão compartilhada e não mais no sentido de “fiscal” de professores(as), aprofundamentos acerca do clima organizacional das escolas, da ética nas

relações interpessoais, da política educacional e demais construtos que poderiam alimentar e alicerçar minha prática enquanto supervisora educacional nos espaços escolares.

Concluindo a especialização no ano de 1995 e no mês de janeiro de 1996 ao vir passar as férias em Belém com meus familiares, me inscrevi em um processo seletivo para compor a equipe técnica do Instituto de Educadores de Belém (ISEBE), destinado à formação permanente dos docentes e demais servidores do Sistema Municipal, e fazia parte da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, sob a coordenação do Prof. Dr. Pedro Demo, na época assessor da Secretária Municipal de Educação Prof.^a Terezinha da Mota Gueiros. O ISEBE foi criado no momento da implantação do currículo por ciclos de aprendizagens, como espaço de formação, onde era ofertado um curso de 360 horas, cujo objetivo era propiciar aos educadores da RME a construção de um referencial teórico com foco na pesquisa como princípio educativo, a fim de subsidiar a prática pedagógica.

Sendo selecionada, solicitei em fevereiro do ano de 1996 minha transferência do município de Igarapé Açu e retornei a Belém. Iniciei então, uma nova trajetória profissional, compondo um grupo de professores(as) pesquisadores(as) na área educacional, com muitas leituras de autores vinculados a formação de professores(as), dentre os quais destaco Selma Garrido Pimenta, Paulo Ghiraldeli, Antônio Nóvoa, Paulo Freire, Guiomar Namó de Melo, Pedro Demo, dentre outros. Produzimos artigos, realizamos 4 etapas de formação de professores da rede municipal de ensino de Belém, ministramos oficinas de leituras, enfim, o importante era trabalhar a fundamentação teórico-prática dos(das) professores(as) no exercício da docência, da rede municipal de ensino.

Com a mudança de governo, para a gestão do prefeito Edimilson Rodrigues a descontinuidade se fez presente e fui trabalhar no ano de 1998, como Técnica Educacional no Liceu Escola de Artes e Ofícios do Paracuri “Mestre Raimundo Cardoso”, criado no ano de 1996, ainda na gestão do Governador Hélio da Mota Gueiros, no bairro do Paracuri/Icoaraci, cuja filosofia inicial era transmitir e preservar as técnicas de produção dos artefatos cerâmicos aos filhos dos ceramistas e moradores do referido bairro. Apesar de sua importância e tradição, só aos poucos o bairro foi se urbanizando e mantém aspectos de bucolismo em plena zona metropolitana. É cortado por um igarapé em cujas margens se extrai a argila com a qual são feitos os artefatos cerâmicos. Assim, a população, em sua maioria pobre, tenta viver com alguma dignidade da réplica de vasos e de seu pequeno comércio local.

Uma nova vivência educacional, haja vista que o sistema municipal de ensino se realizava por meio de ciclos de formação, o que segundo Perrenoud (2004, p. 230),

é visto em geral como uma etapa da escolaridade de pelo menos dois anos escolares, idealmente de três ou quatro. Os alunos que ingressam no ciclo o percorrem juntos, sob a responsabilidade dos mesmos professores. Os percursos de formação são individualizados, mas não há repetência nem qualquer seleção ou certificado durante o ciclo. A avaliação é formativa; ela permite comandar as aprendizagens e os percursos de formação de modo que todos os alunos atinjam os objetivos de final de ciclo, conhecimentos e competências.

O percurso histórico sobre a implantação dos Ciclos de Formação, no Brasil, se concretizou a partir da década de 80 do século XX e se estende até os dias atuais sofrendo alterações no decorrer do movimento histórico, porém, sua origem está ligada, principalmente, aos países da Europa com a ideia de flexibilização do tempo escola.

Com relação à organização do ensino em ciclo no Brasil podemos afirmar que o termo “ciclo” aparece com a Reforma Francisco Campos na década de 30 do século XX e com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino da Reforma Capanema na década de 40 do mesmo século. Em ambas as situações, as organizações do ensino serviam para se referir a agrupamentos dos anos de estudo. O ciclo, como forma de designar políticas de não reprovação, surgiu no ano de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, o qual serviu de referência para que outros Estados implantassem o ensino em ciclos.

No Município de Belém, no período de 1989 a 1992, a Rede Municipal de Educação (RME) era composta por 43 escolas e estava organizada em séries, sendo ofertado o ensino de 1º grau, o qual abrangia da 1ª a 8ª séries e correspondia ao atendimento de crianças de 7 a 14 anos de idade. A partir de 1992, seguindo a tendência de algumas capitais do Brasil que organizaram seu currículo em Ciclos Básicos, iniciando, na RME de Belém, um processo de organização curricular de acordo com o que estava estabelecido no artigo 14 da Lei nº. 5.692/71, que deu origem à elaboração de uma proposta preliminar intitulada: “Uma Alternativa Curricular para as Escolas Municipais” – um projeto piloto de implantação de Ciclo Básico, cujo objetivo era a flexibilização da seriação, na busca da redução do problema da repetência e da evasão escolar (BELÉM, 1992, apud BELÉM, 2012, p. 12).

O modelo curricular por ciclos de formação se apresentava por meio da seguinte estrutura : Ciclo de Formação I –6, 7 e 8 anos (três anos de duração); Ciclo de Formação II –9 e 10 anos (dois anos de duração); Ciclo de Formação III –11 e 12 anos (dois anos de duração);Ciclo de Formação IV –13 e 14 anos (dois anos de duração).

Nesse regime de ciclos existia a Hora Pedagógica (HP), assegurada no art.13, da lei 9394/96 , que passou a garantir aos professores das escolas municipais, quatro horas semanais, destinadas a sua formação continuada, deixando a cargo da coordenação pedagógica de cada

escola a tarefa de coordenar este processo, cujo espaço deveria ser utilizado pelo professor em conjunto com outros professores e coordenação da escola para planejar as aulas; discutir metodologias; avaliar o trabalho realizado; estudar; trocar experiências; além de realizar cursos, oficinas, jornadas pedagógicas, fóruns e encontros promovidos pela Secretaria Municipal com vistas a socializar as práticas pedagógicas vivenciadas (BELÉM, 1998 apud BELÉM, 2012).

Dessa forma, a HP envolvia todos os Professores do Liceu, sendo que era elaborado um calendário específico, para que os (as) professores(as) realizassem sua HP com o coordenador pedagógico em dias alternados e no horário em que os alunos deveriam estar em sala de aula, tinham atividades nas salas ambientes tais como sala de leitura, sala de vídeo, educação física, laboratório de informática e laboratório de ciências . A hora pedagógica era destinada para planejamento, reuniões pedagógicas, correção de tarefas dos alunos, estudos e reflexões sobre os conteúdos curriculares e ações, projetos e propostas metodológicas, troca de experiências, atendimento de alunos e pais e outros assuntos educacionais de interesse dos professores.

Também existia o Conselho de Ciclo que eram instâncias avaliativas que analisavam as dificuldades e os avanços dos alunos, o desempenho dos professores(as) e possibilitavam a superação de práticas fragmentadas, em especial nos Ciclos III e IV, onde o trabalho curricular tinha como desafio a efetivação de uma prática interdisciplinar, pois para se alcançar tal desejo, Hoffmann (1995, p. 112) assegura que é preciso,

[...] uma ação coletiva e cooperativa entre os educadores no levantamento e discussão de questões avaliativas, uma aproximação necessária entre professores de diferentes disciplinas, no sentido de trocar ideias, levantar problemas, construir em conjunto um ressignificado para a sua prática.

Para tanto é preciso agregar os diversos saberes dos profissionais da escola (experienciais, epistemológicos, disciplinares etc.) que segundo Tardif (2002) e Pimenta (1999) são aqueles acumulados historicamente pelos sujeitos nos grupos sociais os quais frequentou e frequenta e aqueles adquiridos nos diversos campos de conhecimento. Esses conhecimentos também podem ser elaborados e reelaborados por via do trabalho interdisciplinar.

Os conselhos de ciclo se constituem em um espaço de troca e reflexão entre professores, coordenadores pedagógicos, pais e alunos com o objetivo de construir alternativas pedagógicas que auxiliem alunos e professores na superação das dificuldades apresentadas (individuais ou coletivas) no desenvolvimento de suas ações e reflexões educativas. Nessas instâncias os alunos têm condições de tomarem ciência do seu desempenho escolar e lhes são dadas as oportunidades de manifestarem suas opiniões. Aos professores(as) e coordenadores pedagógicos é o momento propício de se reunirem para conversar, trocar ideias, sugerir alternativas de “intervenção” para solucionar as dificuldades.

O Liceu Escola do Paracuri também oferecia núcleos de oficinas no contraturno tais como: expressão corporal, serigrafia, artes plásticas, teatro e de cerâmica (manuseio do barro e do torno para confecção de peças de cerâmicas), em tempo integral, onde o aluno deveria desenvolver conhecimentos diversificados, aliando o conteúdo curricular com as experiências nas oficinas, de modo que suas aprendizagens oportunizassem uma forma sustentável de subsistência, já que na grande maioria os alunos eram filhos de artesãos da comunidade do Paracuri. Tessituras significativas em minha formação profissional.

Como educadora sempre fui movida por inquietações e buscas incessantes por novas experiências no campo da educação, precisamente, no ano de 1998, me inscrevi para a vaga de Professor da disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar (componente curricular na época do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia), do antigo Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará e fui aprovada. Um sonho que parecia impossível, mas que se tornou realidade. Ingressava na docência superior. Um desafio, mas a certeza de que era vencedora. Uma interiorana, oriunda do município de Vigia, fruto da escola pública, de família pobre vencida mais uma batalha no campo pessoal e profissional. Incursionava na linha do tempo e me via aluna, minhas andanças pelos pavilhões e agora professora. E aqueles pavilhões onde vivi por muito tempo, agora seriam meus espaços profissionais de mudança, de transformação, de vivências múltiplas. Uma trajetória a ser (re)construída, a partir de inúmeras fiações adversas e desafiadoras.

A Universidade me possibilitou trabalhar além de ministrações em inúmeras disciplinas do currículo da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED), também com orientações de Trabalhos de Conclusões de Cursos (T.C.C.) na graduação e em monografias em turmas de especialização; em bancas de concursos para professores substitutos e efetivos, participação como membro do colegiado de Pedagogia; em programas de monitorias; na coordenação do Programa de Extensão (PROEX); em Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM); participação em grupo de pesquisa; no PARFOR que é um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como Tutora do Centro de Estudos de Alfabetização e Letramento (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG), sob a coordenação da Prof.^a. Dra. Magda Soares, dentre outras(os).

E, ao longo de todos esses anos até os dias atuais, fui me constituindo docente, me percebendo alguém em constante mudança, reforçado no pensar de Freire (1979) “O ser humano é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode se descobrir como um ser inacabado, que está em constante busca.” E, assim, busquei cursar o

Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura no ano de 2015, na Universidade da Amazônia- UNAMA, sempre com objetivo de aprofundamento teórico prático em minha formação enquanto docente, aprendendo que os saberes vão a cada dia completando as lacunas, respondendo as inquietações, consolidando meu referencial teórico metodológico, ampliando o campo do conhecimento e rompendo fronteiras, que ainda precisam serem descobertas e ou transgredidas, em minhas andanças docentes.

1.2 Objeto de estudo

Nessa intensa busca pelo conhecimento, pela incompletude de minha natureza humana, ao concluir o mestrado em maio do ano de 2017, aproveitei a força motivadora em mim e a avidez do conhecimento ingressando em agosto do ano de 2017 no Doutorado em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), onde continuo vivenciando cotidianamente, os impactos das políticas educacionais na formação de professores(as). Desta forma me vinculei ao Grupo de Pesquisa sobre Juventude e Representações Sociais (GEPEJURSE), sob a coordenação da Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento, minha orientadora na tese de doutorado, aprendendo ainda mais a ser professora pesquisadora e iniciando percursos no campo da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978).

Nesse período de envolvimento com o doutorado, fui convidada para participar como Docente Orientadora no Programa Residência Pedagógica (PRP) do ICED, do Edital 06/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vigência de agosto/2018 a janeiro/2020. Surgiu então, a escolha de estudar o Programa Residência Pedagógica, ao me envolver com as atividades desenvolvidas nas escolas campo pelos estudantes residentes e com a proposta do PRP do ICED, cujo programa se constitui em uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

A partir de minha inserção como docente orientadora no Programa Residência Pedagógica resolvi escolher como tema de minha tese: As Representações Sociais de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência pedagógica do ICED: implicações na/para a formação inicial de professores(as), por acreditar que minha história de vida apresenta configurações significativas no âmbito da formação de professores(as) e que nesse momento seria interessante aprofundar estudos acerca da

Residência Pedagógica, enquanto uma das políticas de formação de professores, por meio dos construtos teóricos-metodológicos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici.

Tais enunciados, vivências e reflexões levantadas nos levam a refletir sobre a seguinte questão orientadora: como o Programa da Residência Pedagógica pode contribuir com a formação inicial dos(das) estudantes do curso de Pedagogia da UFPA, no intuito de cooperar com a formação de professores(as) reflexivos sobre a prática pedagógica em um contexto intercultural, em que sua própria ação docente seja alvo de reflexões e (re)significações?

E, dessa forma, me desafiei mais uma vez a fazer um estudo acerca da Teoria das Representações Sociais e pude compreender como a TRS poderia ser um importante aporte teórico para analisar os problemas no campo educacional, como também aprender mais sobre as estratégias de pesquisa que poderiam ser utilizadas como forma de tornar factível um estudo com esse construto teórico-metodológico. De acordo com Jovchelovitch (2011, p. 87),

As representações sociais são “teoria” e “fenômeno”. Elas são uma Teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem.

Assim, entendemos conforme Jovchelovitch (2011, p. 87), que as representações sociais são formadas no cotidiano pelos sujeitos num processo cultural. Elas suscitaram uma teoria – a Teoria das Representações Sociais que não reduzisse o conhecimento à dimensão psicológica nem à dimensão social, mas buscasse nas relações, nas interações, nos processos comunicativos, a formação das representações sociais dos grupos na contemporaneidade.

Entendo que se queremos renovar a profissão e as estratégias de formação de professores(as) temos de dar visibilidade às práticas pedagógicas e isso deve começar no período de estágio supervisionado e que certamente deve perdurar por toda a vida. Eis uma oportunidade em estudar o Programa Residência Pedagógica e entender a pertinência do estágio supervisionado sob outra ótica, por meio da compreensão e contribuição específica dos professores e na identificação da cultura profissional desses atores sociais.

Segundo Freire (1987) a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc.) e num processo de ir e vir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). Assim, o autor nos explica que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas que depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um se forma a si próprio (FREIRE, 1987).

Então delinheio alguns marcos históricos da profissão docente e do curso de Pedagogia no Brasil, trilhando a história da educação ou da docência no Brasil e me detenho acerca da chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500 e ressaltando uma educação assistemática conduzida pelos indígenas que educavam nessa época as crianças das tribos. Após 1549, ano que marca a chegada da Companhia de Jesus em terras brasileiras, houve uma mudança drástica na forma de educar as crianças indígenas, pois os jesuítas além da função religiosa, de catequização e evangelização das pessoas, tinha um projeto educacional amplo, de transformação social, que buscava propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira, garantindo a dominação dos índios.

Conforme Saviani (2009, p. 145),

neste período, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não houve uma preocupação explícita com a questão da formação de professores, que teve seu marco inicial com a criação das Escolas de Primeiras Letras, em 1827.

A contratação de profissionais para atuação nesta Escola de Primeiras Letras estava baseada na avaliação de questões morais de cada sujeito. Portanto, o que mais importava não era o domínio de conhecimentos a serem ensinados ou conhecimentos pedagógicos, mas sim a índole e a vida social que o sujeito levava que por sua vez, deveria ser regrada. No Período Imperial (1822-1889) as Escolas Normais se constituíram como instituições instáveis, sendo fechadas e reabertas por várias vezes, face à desvalorização desta instituição perante a sociedade, pois possuía o mesmo currículo da Escola de Primeiras Letras.

Com o início da República, em 1889, as Escolas Normais começaram a se remodelar, fixando um padrão de organização e funcionamento baseado na reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. Segundo Saviani (2009, p.145) houve a remodelação destas instituições, fundamentado em duas questões: em primeiro lugar, a entrada dos conteúdos didático-pedagógicos no currículo e em segundo lugar, a criação de escolas-modelo anexas às Escolas Normais, promovendo “[...] ênfase nos exercícios práticos de ensino.

Com a chegada do Escolanovismo, se pretendia construir uma oposição ao modelo tradicional vigente. Neste movimento a educação era entendida como o elemento-chave para promover a remodelação da sociedade, que passava por um momento de crescimento industrial e expansão urbana. O movimento foi inspirado nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. Os seus signatários Anísio Teixeira (1900-1971) Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964), entre outros defendiam um sistema estatal de ensino público, livre e aberto.

Conforme afirma Saviani (2009, p.145) o movimento da escola nova criou os Institutos de Educação que deveriam, “[...] erradicar aquilo que considerava o vício de constituição das Escolas Normais, que, pretendendo ser ao mesmo tempo escolas de cultura geral e de cultura profissional falhavam nos dois sentidos.” Assim, Anísio Teixeira no intuito de superar tal falha, transformou a Escola Normal em Escolas de Professores, pensando um currículo mais voltado para as questões didático-pedagógicas a partir do primeiro ano.

Com o golpe militar de 1964, houve por meio da Lei 5.692/71 a modificação do ensino médio. Esta alteração tornou o curso normal profissionalizante, chamando-os de habilitação para o magistério. Também foram alteradas as denominações de ensinios primário e médio, passando para primeiro e segundo grau. Neste momento, após séculos de existência, desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituído a habilitação específica em segundo grau para o exercício do magistério. Conforme Saviani (2009, p. 147) “a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”.

Entretanto, com a implantação da L.D.B. 9.394/96 estabelece, no artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em licenciatura, em graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida nos cursos normais. (BRASIL, 1996).

Percebemos então, que o número excessivo de reformas educacionais, especialmente no que concerne à formação docente, não permitiu o estabelecimento de um programa consistente de formação de professores e essas inúmeras reformas, no que diz respeito a melhoria da qualidade do ensino, na universalização do ensino fundamental e superação do analfabetismo tiveram problemas de implementação e continuidade ou simplesmente foram esquecidas pela ausência de programas de financiamento, se tornando metas constantemente adiadas para um novo plano de educação.

Nesses constantes percursos que perpassa a formação de professores(as), temos o olhar para o estágio supervisionado que historicamente, conforme Pimenta (2004, p. 33), “[...]o estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria [...]”. Essa concepção que separa a teoria da prática é bastante comum nos currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, assim como nos documentos oficiais, na LDB, artigo 61, parágrafo único, que destaca “ a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, (BRASIL, 1996) aludindo a ideia de que teoria e prática são dissociáveis.

Segundo Vásquez (1968) é preciso superar esta dicotomia compreendendo teoria e prática como uma unidade indissociável e analisa esta relação na concepção de práxis, definindo-a como “categoria central” da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.

A LDBEN N°. 9394/96 tentou integrar “teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico” (SCHEIBE, 2011, p. 46), mas persistiram antigos problemas ligados ao nível e lócus de formação, ao dualismo entre pedagogos e professores e às disciplinas que fazem parte do currículo dos cursos de formação, entre outros fatores (CURY, 2010).

Zeichner (2010) tem destacado a ausência de articulação entre o espaço de formação nas universidades e o campo da prática como um problema constante na formação de professores(as). Ao analisar as parcerias entre universidade e escola, Zeichner (2010) aponta a criação de espaços de conexão como uma excelente estratégia para aproximar os conhecimentos da formação e do trabalho. Porém, tal estratégia acarreta mudança da epistemologia da formação docente, superando o modelo tradicional, que posiciona o conhecimento acadêmico como principal fonte do conhecimento sobre o ensino, “para uma situação na qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores(as) experientes da Educação Básica gozam da mesma importância” (ZEICHNER, 2010, p. 488).

Percebemos então, que o estágio ainda é um dos fatores mais importantes na formação docente, uma vez que sua finalidade é a de aproximar os futuros professores à realidade onde atuarão. E, Gatti (2010) destaca que é no início da docência que o licenciado vivencia a experiência do ensino, uma vez que ele assume a responsabilidade da sala de aula. De acordo com a autora é uma etapa muito importante para a aquisição de habilidades e competências e para a iniciação nas rotinas de trabalho, que acompanharão o profissional ao longo de sua carreira, compondo a estrutura da prática profissional.

Entendemos assim, que o estágio supervisionado deve ser um momento de formação, capaz de possibilitar a união indissociável entre teoria e prática e conhecimento sobre o ambiente de trabalho, rompendo com a ideia tradicional de apenas observação.

Gatti, Barreto e André (2011) entendem que as iniciativas de política de inserção à docência e ao trabalho com os professores iniciantes realizadas pelo MEC, bem como pelas esferas estaduais e municipais são um caminho para superar os impasses sobre o “abandono” dos professores iniciantes e a insípida relação entre a universidade e a escola.

Como política de inserção à docência a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) criou o Programa de Residência Pedagógica para o curso de Pedagogia, tendo sido constituído a partir de uma experiência formativa ocorrida no campus de Guarulhos. Foi implementado no

ano de 2007, mas desde 2009 o programa se desenvolve na região de Pimentas, na periferia de Guarulhos, caracterizada pelo limitado acesso a recursos e serviços públicos, além de ser muito populosa.

Os resultados advindos deste estudo contribuíram para constatar o grau de aceitação do Programa de Residência Pedagógica entre professores e gestores que participaram da pesquisa; acrescentar as contribuições desses profissionais; esmiuçar a operacionalização do programa; apreender as demandas de formação continuada destacadas pelos professores e as demandas para a formação inicial apontadas pelos gestores das escolas e dos sistemas de ensino (UNIFESP, 2010).

Os principais desafios do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP foram a adequação do curso à escola, o discurso de incompreensão dos professores e a revisão do modelo de aprendizagem na formação inicial. Um vínculo entre formação inicial e continuada foi estabelecido por meio da imersão dos residentes em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares, acompanhadas pela orientação do docente da universidade e de professores e gestores das escolas-campo (GIGLIO, 2010).

Tivemos nesse sentido, a criação do Programa de residência Pedagógica implementado em 2011 no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), que sempre recebeu estagiários de diferentes unidades da universidade, assim como de outras instituições. O projeto visava implementar uma política de formação que articulasse reflexões acadêmicas e desafios cotidianos de uma escola de Educação Básica.

E, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) realizou um projeto de Residência Pedagógica com egressos do curso de Pedagogia. O objetivo era pesquisar o processo de parceria entre a Escola Básica e a Faculdade de Formação de Professores (FFP) em São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

Outro Programa de Residência Docente o Colégio Pedro II, foi implementado a partir da criação da Portaria Nº. 206 de 21 de outubro de 2011, elaborada pela CAPES (ANEXO 1), que dispõe sobre o apoio à execução do Programa na instituição, levando em consideração a tradição de excelência do Colégio e por ser a única Instituição Pública Federal que atua na Educação Básica.

O Programa é destinado prioritariamente aos professores da rede pública, licenciados com até três anos de conclusão do curso em quaisquer disciplinas oferecidas pelo Colégio na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O objetivo é aperfeiçoar a formação do professor, disponibilizando um programa de formação continuada, por meio de competências docentes *in loco*, tendo em vista a complementação da educação

recebida na IES de origem com a vivência em ambiente escolar de excelência e cooperar para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica.

Percebemos então, que o Programa de Residência Pedagógica já existia, entretanto o foco era mais voltado para a formação continuada dos egressos do curso de pedagogia. Entretanto, convém situarmos o contexto da atividade profissional dos(as) professores(as) em sintonia com as novas configurações sociais, econômicas, e das novas tecnologias da informação que vêm revolucionando o dia a dia das sociedades e que chegam às escolas, ainda que timidamente. Por sua vez, as demandas decorrentes da política educacional que procuram alinhar fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos, técnicos e tecnológicos, nas últimas décadas (PCNs, Diretrizes Curriculares, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, entre outras), que se configuram como importantes desafios para serem efetivados.

Esses desafios decorrem, via de regra, das novas configurações socioeconômicas impulsionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), com elevado impacto nos hábitos, nos valores, na estrutura econômica e laboral, na organização familiar e, certamente, no comportamento dos(as) alunos(as) e nas atitudes dos docentes em sala de aula. Nesse contexto, surgem demandas que incidem na necessidade de articular as aprendizagens da docência, a formação e o desenvolvimento profissional.

A atividade dos(as) professores(as) e sua maneira de agir na mediação do processo ensino-aprendizagem tem se tornado um campo de preocupação das reformas, das pesquisas e mesmo do investimento da educação (ainda que limitado e com pouco impacto). Os(as) professores(as) se tornam, em grande medida, o epicentro dessa questão. A partir desse contexto, surgiu o edital 06/2018, do Programa Residência Pedagógica (PRP), desenvolvido e implementado pela CAPES e pelo MEC, por se tratar de uma grande aposta para potencializar a qualificação dos quadros de futuros(as) professores(as) da Educação Básica do nosso país. Desta forma, na tentativa de encurtar ainda mais a distância entre a formação inicial e o cotidiano escolar, por iniciativa novamente do MEC, a CAPES criou por meio do Edital 06/2018 (ANEXO 2), o Programa Residência Pedagógica, como proposta de implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Este programa visa:

- II. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional

docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

- III. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- IV. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- V. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposta de uma Residência Pedagógica enquanto política pública se inspira na Residência Médica, conforme podemos constatar no texto do Projeto de Lei apresentado ao Congresso Nacional:

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos dos dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (SENADO FEDERAL, 2007, p. 2).

Instituída pelo Decreto n. 80.281, de 5 de setembro de 1977 (BRASIL, 1977), a Residência Médica é uma modalidade de ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização. Funciona em instituições de saúde sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional, sendo considerada o “padrão ouro” da especialização médica. A relação estabelecida entre esse Projeto e a formação específica para o professor iniciante acontece na medida em que ele é um período de formação, na escola, ulterior à formação inicial, a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação e pelos Sistemas de Ensino.

A expectativa é que esse período melhore a prática pedagógica do professor, visando a necessidade apontada no projeto de avanços na qualidade do processo educacional. Pela sua aproximação com a concepção de Residência Médica, o Projeto da Residência Pedagógica prevê o acompanhamento do professor iniciante por um professor experiente.

Assim, conforme o Edital 06/2018- CAPES, a Universidade Federal do Pará enquanto Instituição de Ensino Superior, elaborou seu Projeto Institucional de Residência Pedagógica (ANEXO 3) , sob a coordenação do Professor Dr. Márcio Antônio Raiol dos Santos, sendo

composto por 11 sub projetos constituídos por 09 componentes curriculares⁸ (Biologia, Química, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Física, Matemática e duas licenciaturas (Educação do campo e Pedagogia), totalizando 32 núcleos, em dez municípios (Altamira, Acará, Ananindeua, Abaetetuba, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Mocajuba e Oeiras do Pará). Envolvendo as três redes de ensino (Municipal, Estadual e Federal).

Desta forma, conta também com a participação de 1.072 sujeitos sendo 55 docentes orientadores, 96 preceptores, 768 residentes com bolsa e 153 residentes sem bolsa, se constituindo no maior projeto do Estado do Pará em parceria com a PROEG/UFGPA, as Faculdades proponentes e as Redes Públicas de Ensino. Tal projeto visa articular prioritariamente a concepção de Escola e Educação Básica, os princípios teóricos-metodológicos e a relação teoria e prática.

Com base no Edital Nº06 /2018 da CAPES (ANEXO 2) a Residência Pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor(a) da educação básica, denominado(a) preceptor(a). A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado(a) docente orientador(a). A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

Com base no Edital Institucional da CAPES Nº 06/2018 (ANEXO 2), e no Projeto de Residência Pedagógica da UFGPA (ANEXO 3) foi aprovado o Sub Projeto da Residência Pedagógica, do Curso de Pedagogia – ICED (ANEXO 4), intitulado “Entrelaçando Experiência: possibilidades de Aprendizagens com e na Escola Básica, que visa proporcionar aos estudantes do Curso de Pedagogia condições para:

- I. Investigar e refletir teoricamente processos educativos;
- II. Observar, registrar e sistematizar práticas presentes no cotidiano da Escola Básica;

⁸ “Uma componente curricular pode ser de quatro tipos: disciplina, módulo, bloco ou atividade” (FIGUEIREDO, 2016, p. 5).

- III. Intervir na realidade da unidade educativa por meio de ações organizadas envolvendo os alunos, as famílias e demais segmentos da comunidade;
- IV. Propor e vivenciar projetos no âmbito do ensino e da gestão de unidades educativas;
- V. Avaliar experiências no âmbito do ensino e da gestão dos processos educativos;
- VI. Socializar experiências vivenciadas na residência pedagógica.

Em razão da especificidade do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, que em seu projeto pedagógico curricular definiu como perfil do curso a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além da gestão e coordenação pedagógica, este projeto de residência pedagógica propõe duas escolas-campo, a saber: Unidade de Educação Infantil “Wilson Bahia”; Escola Municipal de Ed. Infantil e Ensino Fundamental “Professora Amância Pantoja”.

O Programa Residência Pedagógica do ICED foi constituído inicialmente por 01 coordenadora institucional; 04 docentes orientadoras (a partir de agosto/2018 apenas 02 docentes orientadoras); 07 preceptoras e 25 estudantes residentes com bolsas (24 no início do segundo semestre/2019) e 05 alunos residentes sem bolsas. Ao longo da inserção na escola campo, os alunos residentes sem bolsa desistiram do Programa Residência Pedagógica e uma estudante residente com bolsa abandonou o programa.

Assim, neste entrelaçamento entre Representações Sociais, Formação de Professores e o Programa de Residência Pedagógica temos uma complexa dinâmica de práticas, sujeitos, concepções, identidades, relações, opiniões, crenças, representações, subjetividades, atitudes, enfim, tudo que está em conexão no cotidiano da educação escolar.

A Teoria das Representações Sociais, de acordo com Jovchelovitch (2011, p. 87):

[...] partilha o interesse em trazer à luz a estrutura das visões de mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre o mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre a vida cotidiana e os saberes que ela contém. Este saber é sempre plural, está profundamente ligado ao mundo da vida e à experiência vivida de uma comunidade, demarcando seus referenciais de pensamento, ação e relacionamento.

A Teoria das Representações Sociais se refere a um modelo teórico que visa a conhecer e a explicar a construção de um conhecimento que só pode ser entendido a partir da compreensão do contexto em que foi produzido (MOSCOVICI, 2010).

Introduzida por Serge Moscovici, em 1961, tem sido cada vez mais explorada no âmbito da Educação, especialmente em estudos nos quais importe ter acesso ao conhecimento social que orienta as práticas de uma dada população, ou seja, o conhecimento que tal população utiliza para interpretar seus problemas e justificar suas práticas sociais.

Para Sousa et al. (2004, p. 7), os estudos que associam questões da Educação e Teoria das Representações Sociais têm sido expressivos na literatura científica brasileira, “uma vez que a análise do campo representacional, pelo qual se compreende a dinâmica e o conteúdo de se pensar a escola e a educação, sugere uma rica possibilidade de exploração da dimensão simbólica e de aspectos da cultura escolar”.

Entendemos que o(a) professor(a) é um sujeito que pertence a um grupo social de referência e que constrói conhecimento profissional ao longo da carreira, conferindo-lhe significados e teorizando a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, bem como constitui o contexto em que vive (CASTRO; MAIA; ALVES-MAZZOTTI, 2013).

Dessa forma, conforme Jodelet (2001) e Moscovici (2012) as Representações sociais são elaboradas coletivamente e novas representações passam a fazer parte do repertório dos grupos como construções esquemáticas que condensam significados tendo por finalidade facilitar a comunicação, orientar e justificar condutas.

1.3 Objetivos, Problema e Estrutura da Tese

O objetivo geral deste estudo é analisar as representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPA acerca do Programa Institucional Residência Pedagógica e suas implicações na formação inicial de professores(as).

E os objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar o perfil dos(as) estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA, na Escola Campo Municipal “Amância Pantoja”;
- ✓ Destacar a evolução dos(as) estudantes residentes na vivência formativa desde o início até o término da residência pedagógica por meio dos relatórios finais na escola campo;
- ✓ Identificar as representações sociais dos(as) estudantes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa Residência Pedagógica;
- ✓ Relacionar as representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa Residência Pedagógica e as implicações na sua formação inicial docente;
- ✓ Refletir sobre as implicações do Programa Residência Pedagógica na formação inicial docente dos estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA.

Apresentamos o Problema deste estudo:

- ✓ Quais são as representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa Residência Pedagógica e as implicações na/para a formação inicial de professores(as)?

E, tomando por base todos esses contextos/enunciados explicitados acima, articulados ao tripé conceitual apresentamos a seguir a Tese deste estudo:

- ✓ As representações sociais dos/as estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa da Residência Pedagógica do ICED refletem as experiências práticas vivenciadas sobre a expectativa da capacidade ou não do Programa Residência Pedagógica em promover o desenvolvimento dos saberes dos professores(as), que possam servir de base para propiciar a mediação teórico-prática em seus processos formativos e contribuir com a formação inicial para atuarem na educação básica.

E, em seguida apresentamos as questões norteadoras com a finalidade de investigar a problemática central deste estudo:

- ✓ Como o Programa da Residência Pedagógica pode contribuir com a formação inicial dos estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA, no intuito de cooperar com a formação de professores reflexivos sobre a prática pedagógica em um contexto intercultural, em que sua própria ação docente seja alvo de reflexões e (re)significações?
- ✓ Quais as Objetivações e Ancoragens que compõem as representações sociais dos(as) estudantes residentes sobre o Programa Residência Pedagógica?
- ✓ Quais as implicações das representações sociais dos(as) estudantes residentes sobre a formação inicial docente?

Portanto, com o intuito de responder a essas questões, acerca da tese intitulada *As Representações Sociais de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na /para a formação inicial de professores(as)*, está organizada no tripé conceitual *Representações Sociais, Formação de Professores(as) e Programa Residência Pedagógica*. As Representações Sociais serão tratadas com os aportes teóricos de Moscovici (1978 ;1999; 2009 ;2012 e 2015) e Jodelet (2001, 2005, 2009); Jovchelovitch (2011, 2013); dentre outros.

A formação de Professores a partir de Gatti (2010); Imbernóm (2001); Nóvoa (1997, 2019); Pimenta (1999); Tardif (2002); Zeichner (1993, 2010), dentre outros. E a Residência

Pedagógica por meio de Freitas (2007); Gatti (2010); Giglio (2010); Nóvoa (2019); Pimenta e Lima (2011); Zeichner (2010), dentre outros.

A seguir foram organizadas as seguintes seções, além desta Introdução (primeira seção), que envolveu minha trajetória de professora; objeto de estudo; objetivos, problema e estrutura da tese.

Na segunda seção apresentamos o Estado do Conhecimento das pesquisas sobre residência pedagógica, trazendo um breve histórico sobre os Programas de Formação Inicial de Professores(as) e Residência Pedagógica, entrelaçando discussões de diferentes autores, a partir do levantamento do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES sobre os fracassos, sucessos e *locus* dessa formação. Traz, ainda, a origem da Residência Pedagógica e experiências nacionais e internacionais desse modelo de formação.

A terceira seção apresentamos os aportes teóricos metodológicos da pesquisa, com subseções: a Teoria das Representações Sociais; Conversando sobre Formação de professores(as); *Locus* da pesquisa; a Ética no estudo, os Critérios de seleção dos sujeitos, Abordagem, Tipo e Método de pesquisa; Objetivação e Ancoragem e Instrumentos e Técnicas de coleta de dados.

Na quarta seção, temos o Programa Residência Pedagógica e a Formação Inicial de Professores, também com subseções: o Programa de Residência Pedagógica – alinhavos históricos; O Edital da CAPES Nº 06/2018; O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFPA; O Projeto de Residência Pedagógica do ICED/UFPA e o Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Na quinta seção intitulada As Representações Sociais dos Estudantes Residentes acerca do Programa de Residência Pedagógica do ICED, também com subseções: as Representações Sociais dos(as) estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do ICED a partir da análise temática de Braun e Clark e a luz das TRS, categorizando por meio de mapas temáticos temas e sub temas a partir das falas dos estudantes; as Representações Sociais dos estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do ICED a partir das Objetivações e Ancoragens e As Representações Sociais dos estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do ICED a partir dos relatórios individuais finais dos estudantes residentes na escola-campo. Na sexta seção as Implicações na/para a formação inicial docente. E, finalmente a sétima seção Aproximações Conclusivas e em seguida as Referências, Apêndices e Anexos.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.

Leonardo da Vinci.

Figura 2 – The School, por Jan Steen



Fonte: Pinterest (2020c)

Apresentamos nesta seção o Estado do Conhecimento e usamos a epígrafe de Leonardo da Vinci, “Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”, sinalizando que a teoria e prática devem ser indissociáveis, em todas e quaisquer áreas do conhecimento, principalmente nos processos de formação de professores(as) onde os saberes são mutáveis e as transformações são imprevisíveis. O estado do conhecimento oportuniza a visibilidade de todo um acúmulo de pesquisas desde o enraizamento da ciência, dos paradigmas tradicionais aos atuais. Essa imagem The School, por Jan Steen reflete práticas conservadoras no ato de ensinar, contrastando com as propostas pedagógicas de hoje de caráter emancipador e reflexivo – o Programa Residência Pedagógica/ ICED.

Desta forma, a discussão do objeto de estudo desta pesquisa permite o retorno das produções, que trazem temas relacionados as Representações Sociais, a Formação de Professores e Programa Residência Pedagógica, que constituem o tripé conceitual dessa tese.

Objetivamos além de investigar, mapear e discutir, consolidar a fundamentação da construção do objeto de estudo do conhecimento sobre o tema “As Representações Sociais de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial docente”, justificando, assim, a relevância acadêmica e social dessa temática.

Com base em consultas às pesquisas e obras de autores no meio acadêmico, sejam nacionais ou estrangeiros, que há décadas contribuem para a construção e consolidação dos debates acerca da temática “Residência Pedagógica”, fizemos um levantamento das pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do País (Brasil), que se encontram no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para obter uma visão panorâmica sobre a produção acadêmica da temática acima envolvendo o período de 2010 a 2018.

Como afirmam Marconi e Lakatos (2010, p. 142) tal levantamento “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.”.

A procura por outras pesquisas é um esforço de apreensão de outras descobertas, de outros juízos de valores e de outros contextos, que foram revelados e que podem enriquecer ou dar outra perspectiva na investigação, uma vez que a construção do conhecimento é uma produção histórica e social, portanto, não nasce do nada.

Levantar dados das pesquisas como: os autores, as conclusões/resultados a que chegaram as investigações, a metodologia aplicada, a região brasileira que mais pesquisou, entre outros aspectos, podem mostrar contradições, confirmações ou apenas enfatizar este ou aquele elemento tratado. Além do que, em uma linguagem acadêmica, há caminhos metodológicos a serem seguidos e, entre eles, o estado da arte ou o estado do conhecimento é uma etapa no processo da pesquisa.

No artigo publicado por Faria (2018), a mesma relata resultado do estudo que realizou, onde buscou compreender a temática da residência pedagógica no cenário educacional brasileiro, tomando por base um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo algum tipo de formação prática de professores (as), que tenha sido inspirada por alguma ideia de residência pedagógica. Entre os materiais consultados no período de realização da pesquisa (2014 a 2018), estiveram: anais de eventos acadêmicos, artigos de periódicos, projetos de lei, livros, editais e documentos institucionais. Esses materiais foram encontrados tomando por base a consulta pelas palavras-chave residência, residência pedagógica, residência educacional e residência docente no Portal de Periódicos da CAPES, em Bancos de Teses e Dissertações de universidades brasileiras e em links sugeridos pelo Google Acadêmico.

De acordo com a referida pesquisa, a residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da, ou simplesmente faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. No cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência

educacional, residência docente e imersão docente, se aplicando tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores (as).

Conforme Faria (2018) ao tomar os diferentes tipos de materiais consultados como um conjunto de referências, que a auxiliaram a compreender a temática da residência pedagógica no Brasil, verificou uma imprecisão ou dispersão de significados no uso da palavra residência e das expressões dela derivadas ou nela inspiradas para caracterizar as experiências educativas, projetos de lei e/ou pesquisas educacionais encontradas. Foram detectadas 4 experiências de Residência Pedagógica na formação inicial de professores(as).

A primeira experiência de residência na formação inicial de professores(as) encontrada foi o Programa de Residência Pedagógica (PRP), implementado desde 2009, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). De acordo com trabalhos que relatam essa experiência, o PRP é um modelo de estágio supervisionado obrigatório, que articula a formação inicial à formação continuada de professores(as) que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos que estabeleceram Acordos de Cooperação Técnica com a UNIFESP.

Para cumprir a carga horária mínima de estágio obrigatório (300 horas) estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), os estudantes vivenciam, a partir da segunda metade do curso de licenciatura, quatro modalidades de residência pedagógica: docência em Educação Infantil (105 horas), docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105 horas), docência em Educação de Jovens e Adultos (45 horas) e Gestão Educacional (45 horas). A carga horária de cada modalidade é distribuída entre os encontros com o professor orientador do estágio na universidade (denominado Preceptor) e as atividades do período de imersão, que deve ser cumprido de maneira contínua e ininterrupta (um mês para o estágio de 105 horas e uma quinzena para o estágio de 45 horas).

[A imersão] Caracteriza-se como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

Ao longo desse período, os residentes elaboram intervenções pedagógicas sob as orientações das preceptoras da escola- campo em que se realizou a residência pedagógica. Eles desenvolveram Planos de Ação Pedagógica, que “se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas – campo no

período de imersão.” (PANIZOLLO et al. 2012, p. 225). De acordo com Martins (2012), o Plano de Ação Pedagógica de cada residente é executado ao longo da sua última semana de estágio na escola.

Giglio e Lugli (2013, p. 65)⁹ afirmam que o “princípio da imersão” foi retirado da “experiência da tradição de formação médica”. As autoras dão o nome de imersão ao “vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado” (p. 65). Em outra publicação (GIGLIO et al., 2011) é esclarecido em que medida o PRP se aproxima e se distancia da residência médica na sua concepção.

O PRP guarda proximidades e distanciamentos em relação à Residência da área da Medicina. A diferença central ou o ponto de distanciamento encontra-se na finalidade: o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação. Nesse sentido, se distancia da Residência Médica, que ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública.

Nesse caso, o PRP permite uma aproximação ao exercício profissional pleno. A mediação de um preceptor da universidade que atua ao mesmo tempo na formação teórica do Residente e na supervisão das atividades na escola-campo dá qualidade a essa experiência, que não conta necessariamente com “modelos de excelência profissional”, mas aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes, qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação. (GIGLIO et al, 2011, p. 15, grifos e aspas dos autores)¹⁰.

A segunda experiência de residência pedagógica pensada como uma proposta de imersão de licenciandos no contexto de uma escola é a que foi desenvolvida pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG: o Projeto Imersão Docente (PID). Diferente do modelo adotado pela UNIFESP, a imersão dos licenciandos se idealiza e se realiza integralmente na própria escola-campo, não estando, portanto, atrelada ao

⁹Giglio e Lugli (2013) afirmam que, apesar do PRP ter sido concebido em 2006, quando o grupo docente do curso de Pedagogia da Instituição refez a matriz curricular proposta para o curso, tal proposta iniciou-se somente após realização de um amplo mapeamento das Unidades Escolares Públicas de Educação Básica de Guarulhos e da identificação das condições de sua implantação, com dados fornecidos por gestores e docentes da Rede Municipal de Ensino de Guarulhos e da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. O relatório técnico da pesquisa (2007-2008) encontra-se disponível em http://www.humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_rel_tecnico.doc.

¹⁰Confira Giglio (2010), Giglio e Lugli (2013), Giglio et al (2011), Martins (2012), Moretti (2011), Silvestre e Valente (2014), Panizzolo et al. (2012).

modelo de estágio curricular obrigatório proposto para todos os estudantes das licenciaturas da UFMG. Na vivência da imersão docente no CP/UFMG, os licenciandos têm a oportunidade de efetivo exercício da docência, de forma orientada e situada em determinadas condições de formação que se mesclam às próprias condições de trabalho e formação dessa escola (FARIA, 2018).

O CP/UFMG é um colégio de aplicação da Universidade, por isso, o PID está vinculado à Pró-reitora de Graduação da UFMG e tem sua gestão feita por docentes que atuam no colégio com as crianças e adolescentes do ensino fundamental¹¹. O projeto conta, desde fevereiro de 2011, com 30 bolsas de monitoria que se distribuem entre estudantes de diferentes cursos de Licenciatura da UFMG, conforme seleção realizada anualmente¹²: Arte, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Cada licenciando participante do PID acompanha cotidianamente uma turma de alunos ao longo de diferentes aulas (não somente em aulas da disciplina referente à sua área de formação) e em diferentes espaços da escola. Sua carga horária de 25 horas semanais é distribuída em várias atividades: acompanhamento de aulas de uma turma, acompanhamento dos estudantes da mesma turma no horário de almoço e/ou intervalos, encontros de orientação e encontros de formação geral com coordenadores do projeto, participação em algumas reuniões pedagógicas, preparação de material, planejamento de aulas e o próprio exercício da docência, ofertando a disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)¹². Para cursá-la, o licenciando elabora, com seu orientador no CP/UFMG, um plano de trabalho, em que explicita a ementa, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação. As aulas são planejadas e/ou validadas continuamente nos encontros de orientação (FARIA, 2018).

Os licenciandos também se dedicam à elaboração de relatórios ou diários, nos quais há grande variedade de enfoques e assuntos abordados. Além disso, uma de suas atribuições é produzir, se possível, em parceria com seu orientador, um texto acadêmico decorrente da análise de alguma experiência ou fenômeno observado no projeto. De um modo geral, esses textos são relatos de experiências (Cf. RICCI; FRANÇA 2011; RICCI et al, 2015).

À terceira experiência de residência na formação inicial de professores consistiu no Programa Residência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), que foi fruto de uma política pública visando aprimorar a qualidade do ensino

¹¹O CP/UFMG oferece educação integral a estudantes de 1º ao 9º ano escolar.

¹²O GTD é uma disciplina presente no currículo de educação integral do CP/UFMG. A cada semestre todos os alunos da escola são (re)agrupados em turmas de no máximo 15 alunos para cursarem-na em determinados horários. As temáticas estudadas em cada turma variam a cada semestre.

em escolas estaduais consideradas prioritárias, devido aos baixos índices de desempenho escolar atestados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para tanto, estudantes de cursos de licenciatura realizavam o estágio curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nessas escolas, com concessão de bolsa-estágio e auxílio-transporte.

A jornada de atividades de estágio era organizada de modo a contemplar o limite diário de 6 horas e o limite semanal de 15 horas de estágio em uma única unidade escolar, com duração de 12 meses. À residência educacional teve como principal finalidade o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos da escola em que o residente (estagiário) atuava. Esse programa de estágio curricular era uma das experiências mencionadas em outro Projeto de Lei do Senado n.º 6/2014 (BRASIL, 2014), do qual trataremos adiante, como parte da justificativa da necessidade de uma lei da residência docente na educação básica.

A quarta experiência de residência relacionada à formação inicial, ainda anterior ao atual Programa de Residência Pedagógica do MEC, foi encontrada em dois trabalhos (NOGUEIRA et al., 2011, 2013), que apresentam resultados de uma pesquisa envolvendo um grupo de 20 professores iniciantes na docência em Educação Infantil, que foram acompanhados por graduandos de cursos de Pedagogia de universidades públicas e privadas. Esses graduandos foram denominados pelas pesquisadoras de acadêmicos residentes e o processo de residência pedagógica vivido por eles consistiu no acompanhamento das práticas desses professores durante uma semana por mês, ao longo de 18 meses consecutivos, e na participação em encontros mensais da pesquisa¹³.

Tais encontros reuniram os professores iniciantes, os acadêmicos residentes e os professores pesquisadores das universidades. Para as autoras, a expressão residência pedagógica foi utilizada no projeto da pesquisa “seguindo o modelo de programa da formação de médicos, mas voltado para o universo da Pedagogia, significando assim um envolvimento real com o cotidiano escolar, a sala de aula e os entornos que compõem a complexidade da formação docente” (NOGUEIRA et al, 2011, p. 38).

Às iniciativas de residência até aqui mencionadas, quer tenham nascido nos cursos de Licenciatura das Universidades ou dos Colégios de Aplicação, quer sejam propostas por redes públicas de ensino, buscam criar programas de formação docente que, em algum aspecto, se

¹³O processo seletivo se dá por meio da análise do curriculum vitae e do histórico escolar da graduação e entrevista. Os critérios de seleção variam conforme a composição do grupo de monitores que permanecem no projeto na passagem de um ano para o outro, de modo que se busca selecionar novos monitores com diferentes perfis e áreas de formação.

assemelhem à residência médica ou façam alguma menção ao modelo da residência médica como inspiração ou motivação para sua proposição. Diante desse cenário, buscamos algum estudo que nos auxiliasse a compreender por que razão a formação médica poderia ou deveria ser tomada como um modelo para residência pedagógica.

Pacca e Horii (2012) estudaram um programa de Residência Médica em Neurologia de uma universidade brasileira. Elas buscaram caracterizar o processo pedagógico vivenciado por residentes, preceptores e assistentes médicos, a partir da análise de representações desses sujeitos acerca do próprio programa. Segundo as autoras, a intenção da pesquisa foi buscar subsídios para “caracterizar o que seria transferível e desejável numa FC (formação continuada) para professores de física do ensino médio, entendendo esta formação como o que seria uma Residência Pedagógica” (PACCA; HORII, 2012, p. 737). Elas concluíram que os discursos dos residentes e dos formadores sobre o desenvolvimento profissional propiciado pela residência médica fazem eco com os discursos do campo da formação docente.

A acessibilidade dos residentes aos especialistas mais experientes; a conquista do olhar do paciente com confiança no profissional que o assiste; a aprendizagem a partir do exemplo de um profissional mais graduado, na ação com o paciente; a segurança do profissional em formação se construindo paulatinamente na prática até chegar a autonomia responsável; a postura que passa do apoio exclusivo na racionalidade técnica para outra mais humana e focalizada no paciente; uma concepção mais investigativa e menos definitiva das “verdades” já estabelecidas; a aceitação de possíveis diferentes visões a serem consideradas e discutidas; além de algumas outras ainda a serem exploradas no conjunto de dados gerados com as entrevistas.

A presença da ideia de uma residência na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de formação prática para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão). Tal preocupação certamente encontra legitimidade em estudos (SCHÖN, 1983, 1987), (ZEICHNER, 1993) e (TARDIF, 2012) do campo da formação docente que apresentam críticas ao modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983) na formação dos professores. É importante, entretanto, tecermos algumas considerações a respeito do modo como o discurso da formação prática pode ser apropriado pela sociedade e pelas diferentes instâncias político-educativas.

Pacca e Horii (2012) apontaram, ainda, que há ausência ou tímida presença dos elementos constitutivos de uma produção científica em algumas dissertações e afirmam que seu trabalho se configurou como um estado da arte ou do conhecimento “[...] voltado à “Residência Pedagógica” [...] e auxilia na reflexão e no desenvolvimento de novos postulados, conceitos e

paradigmas referentes a esta terminologia, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias e tecendo ponderações relativas ao já pesquisado.” Para isto serve o estado da arte ou de conhecimento para verificarmos pesquisas semelhantes ou complementares com perspectivas que possam enriquecer a pesquisa que está sendo realizada e permitindo, de certa forma, o avanço das pesquisas acadêmicas.

Partindo destes estudos de conhecimento descritos acima apresento, nesta parte do trabalho, um levantamento de teses e dissertações junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do período compreendido entre 2010 a 2018¹⁴. Neste levantamento foi utilizado o termo de busca “Residência Pedagógica” cujo resultado obtido foi de 27 trabalhos, sendo 22 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado.

Em uma segunda etapa da pesquisa foi realizada uma leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves destas produções e houve exclusão de trabalhos que tratavam sobre o Ensino , sobre pesquisas com crianças, pesquisas que não estavam vinculadas a um programa de pós-graduação em Educação e pesquisas que não continham em suas palavras-chaves termos como “residência pedagógica” e afins que pudessem expressar a residência pedagógica na formação inicial de professores.

Assim, após esta filtragem, chegamos a 09 trabalhos, sendo 7 dissertações e 2 teses, que se constituíram em nossa amostra intencional pesquisada. Destes foram construídos os resumos analíticos que serviram para destacar pontos dos trabalhos selecionados: distribuição pelas regiões brasileiras; evolução das pesquisas no período; autores nacionais mais consultados; autores estrangeiros mais consultados e a tipificação da metodologia utilizada.

Para a elaboração dos Resumos Analíticos¹⁵ houve a leitura integral e dinâmica dos 09 trabalhos para possibilitar a organização e sistematização das informações.

Para a fase de levantamento das teses e dissertações, como já dito, foi realizada uma consulta a todos os trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação, no período 2010 a 2018, no site da CAPES. Algumas dissertações ou teses não estavam disponíveis na plataforma Sucupira¹⁶, sendo necessária a consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

¹⁴ O período escolhido, 2010 a 2018 foi selecionado a partir de um ano após o Decreto 6.755/2009, que instituiu Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e o ano que se deu o levantamento de dados desta pesquisa (2018).

¹⁵ Estes resumos analíticos constam do Apêndice A deste trabalho.

¹⁶ <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

(BDTD)¹⁷, como também nas bibliotecas depositárias dos programas de pós-graduação e/ou nas bibliotecas virtuais das universidades.

A análise dos trabalhos selecionados se deu de forma quantitativa e qualitativa. Após a seleção das teses e dissertações houve a leitura destas para, como já foi dito, elaborar os resumos analíticos dos trabalhos. No início pensamos apenas na leitura dos resumos encontrados em cada trabalho, mas estes se mostraram incompletos ou insuficientes para comunicar alguns elementos, principalmente o quadro metodológico ou a informação do aporte teórico, por isto houve a necessidade da leitura integral e dinâmica dos trabalhos.

A partir destas leituras e organização dos resumos analíticos foi possível a tipificação das metodologias utilizadas nas dissertações e teses analisadas, organizar descritivamente os autores nacionais e estrangeiros mais consultados, bem como permitir a visualização da distribuição das produções pelas regiões do Brasil, que marcam a territorialidade científica do país e a evolução das pesquisas ao longo do tempo que pode dizer, também, do interesse no tema da “residência pedagógica”, pós-política oriunda do Decreto 6.755/2009.

Os Resumos Analíticos (APÊNDICE A) organizados e que serviram para auxiliar a análise dos 09 trabalhos contêm os seguintes itens: tipo de documento (dissertação de mestrado ou tese de doutorado), título do trabalho, autor, orientador, data, referência bibliográfica, número de páginas, instituição, ano, palavras-chave, descrição geral da pesquisa, metodologia, resultados/conclusões, quantidade de obras nacionais e estrangeiras referenciadas e autores mais consultados para desenvolver a pesquisa.

Inicialmente apresentamos o quadro que revela a distribuição destas 09 produções acadêmicas dos estudantes dos programas de pós-graduação em Educação nas cinco regiões brasileiras.

O quadro 1 a seguir apresenta a distribuição das pesquisas ou das Teses e Dissertações por regiões geográficas e as respectivas instituições de Ensino Superior aos quais os trabalhos estão vinculados. No quadro há o número absoluto e relativo das instituições de ensino superior, exemplificando, neste recorte, a territorialidade da produção científica no país. BECKER (1984) apresenta o debate acerca da territorialidade enquanto relações sociais e de poder e como as gestões de território estão, ainda, centralizadas pelo Estado que gerencia as políticas públicas tomando como critério as macrorregiões geoeconômicas (Centro-Sul; Nordeste e Amazônia) que pode desconsiderar as diversas realidades do país.

¹⁷<http://bdtd.ibict.br/vufind/> – portal de busca ligado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (<http://www.mctic.gov.br/portal>).

Quadro 1 – Distribuição de teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018) por IES/Regiões geográficas brasileiras

REGIÃO	SUDESTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUL	NORTE
IES	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	—	—	—	—
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	—	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	—	—
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	—	—	—	—
	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	—	—	—	—
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	—	—	—	—
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	—	—	—	—
	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	—	—	—	—
	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	—	—	—	—
	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	—	—	—	—
Total: 10	9 (90%)	0 (0%)	01 (10%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: autora (2020)

O quadro 1 acima revela que existe uma concentração das produções acadêmicas na região sudeste, pois 90% das instituições são as que detêm estas produções (teses e dissertações) encontrando-se nos estados do Sudeste, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro. Percebe-se nesta amostra por regiões e/ou estados brasileiros, que as demais regiões tais como Nordeste, Norte e Sul, não apresentaram pesquisas no descritor “residência pedagógica”, dada a justificativa da fragilidade das políticas educacionais para essas regiões, salvo exceção para a região sul, que embora não tenha apresentado produções acadêmicas, mas é privilegiada na alocação de recursos educacionais em outras temáticas.

A concentração na macrorregião geoeconômica Sudeste revela a desigualdade social que se manifesta em políticas públicas com investimento maiores para as regiões mais populosas e consideradas mais desenvolvidas economicamente. O Brasil é um país de grande extensão territorial com diferenças culturais e climáticas, para não falar de diferenças de relevo, vegetação, hidrografia entre outros, que influenciam a dinâmica econômica e política das diferentes regiões brasileiras.

Neste contexto de diferenças nos investimentos públicos, a existência de mais instituições públicas de ensino superior em uma dada região, leva a maior concentração de

produções acadêmicas. Sobre esta concentração Sidone; Haddad; Mena-Chalco (2016, p. 25) afirmam que “[...] A heterogeneidade espacial no caso brasileiro evidencia a necessidade de desconcentração espacial das atividades de pesquisa científica no país, uma vez que isso pode potencializar o desenvolvimento regional de áreas menos favorecidas”.

Os autores defendem a interação colaborativa entre os pesquisadores de diferentes regiões brasileiras para equacionar as desigualdades nas produções, entretanto, consideram que a distância é um fator que dificulta esta colaboração.

[...] a proximidade geográfica aparenta ser um dos principais fatores que contribuem para a ocorrência de interações colaborativas, na medida em que as participações das parcerias intrarregionais são bastante elevadas para todas as regiões. Nesse sentido, a baixa interação dos pesquisadores localizados na região Sul com aqueles localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é indício do papel impeditivo que a distância geográfica exerce sobre as pesquisas colaborativas, principalmente nos domínios científicos de intensa utilização de instalações físicas para as atividades de pesquisa e naqueles caracterizados por maior dificuldade de codificação do conhecimento, o que exige encontros presenciais frequentes (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO 2016, p. 29).

Os autores ressaltam as parcerias intrarregionais como forma de descentralizar e potencializar as pesquisas nas diferentes regiões brasileiras, o que pode ser uma boa sugestão, embora já exista a interação de vários pesquisadores de grupos de pesquisa ou de programas de pós-graduação em todo país que integram conjuntamente pesquisas a nível nacional ou regional. Vale ressaltar, entretanto, que a coordenação da pesquisa vai ser definidora, em muitos casos, na contabilização para a instituição que solicitou e/ou coordenou a investigação e, conseqüentemente, para a região na qual a instituição se encontra.

Quadro 2 – Quantidade e percentual de trabalhos defendidos no período de 2010 a 2018

Ano	Defesa de Trabalhos	%
2010	1	3,85
2011	1	3,85
2012	1	3,85
2013	3	11,54
2014	2	7,69
2015	4	15,38
2016	3	11,54
2017	5	19,23
2018	6	23,08
Total	27	100

Fonte: autora (2020)

Conforme quadro 2 acima, no que diz respeito à produção acadêmica no período pesquisado houve em 2018, um significativo aumento de números de trabalhos (teses e dissertações) que investigaram sobre residência pedagógica. Do total dos trabalhos

selecionados nesta pesquisa, 19,23% destes foram defendidos em 2017, em 2015 baixou para 15,38%, aumentando em 2018 para 23,08% das defesas. Na ordem cronológica temos os seguintes números em relação ao total levantado para este intervalo de tempo: 3,85% em 2010; 3,85 em 2011, 3,85% em 2012; 11,54% em 2013; 7,69% em 2014; 15,38% em 2015; 11,54% em 2016; 19,23% em 2017 e em 2018, 23,08% dos trabalhos defendidos.

Dos 27 trabalhos selecionados sobre residência pedagógica, 02 trabalhos abordaram sobre Identidades juvenis na sala de aula, 02 História de vida e formação docente, 03 Implicações de Programa de iniciação à docência, 02 Contribuição do Programa PIBID, 03 narrativas de experiências no processo formativo em licenciatura, 01 Saberes docentes como mediadores didáticos, 02 trabalhos abordaram sobre formação inicial, 03 trataram sobre formação continuada em serviço e 09 sobre o Projeto Residência Pedagógica.

Quanto à tipificação das metodologias, que buscou listar os procedimentos metodológicos utilizados nas teses e dissertações, esta etapa exigiu uma leitura mais cuidadosa do trabalho completo, uma vez que não havia uma descrição precisa sobre o quadro metodológico utilizado, se resumindo, em muitos casos, ao anúncio da abordagem e dos instrumentos de levantamento de informações.

No quadro 3 a seguir apresentamos a descrição dos termos utilizados nos trabalhos, onde há a descrição da modalidade de pesquisa e de suas técnicas e instrumentos de pesquisa descritos pelos autores das teses e dissertações no período 2010-2018, apresentadas neste Estado do Conhecimento.

Quadro 3 – Tipificação da Metodologia de Pesquisa das teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018)

Tipos de Pesquisa	
1	Abordagem biográfica
2	Abordagem crítico dialética
3	Abordagem qualiquantitativa
4	Abordagem qualitativa
5	Abordagem quantitativa
6	Análise de conteúdo
7	Análise de documento
8	Análise de prosa
9	Análise hermenêutica-fenomenológica
10	Análise no MEA
11	Análise temática
12	Análise textual discursiva
13	Anotações reflexivas
14	Diário de campo
15	Entrevista semiestruturada
16	Estudo de caso
17	Estudo exploratório
18	Grupo focal
19	Narrativas orais

20	Observação participante
21	Pesquisa de campo
22	Pesquisa documental
23	Pesquisa narrativa
24	Pesquisa-formação
25	Questionário
26	Questionário on-line
27	Relatórios coletivos

Fonte: autora (2020).

Com base no quadro 3 acima intitulado Tipificação da Metodologia de Pesquisa das teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018), percebemos que dos 27 trabalhos encontrados pelo descritor “Residência Pedagógica”, 11 estudos usaram as Entrevistas Semiestruturadas, 02 pesquisas narrativas, 07 utilizaram o questionário, 02 questionário online, 01 pesquisa quantitativa, 09 pesquisas do tipo qualitativa, 01 Pesquisa quali-quantitativa, 04 fontes documentais, 05 observação participante, 04 uso da pesquisa exploratória, 01 o uso de diário de campo, 02 abordagem biográfica, 02 estudo de caso, 03 narrativas orais, 01 abordagem crítico-dialética, 01 grupo focal, 01 anotações reflexivas, 01 pesquisa de campo, 01 Análise no MEA (Modelo de Estratégia Argumentativa), 01 Análise de Prosa, 01 análise temática, 01 análise de conteúdo, 02 análise textual discursiva, 01 análise Hermenêutica -Fenomenológica, 01 Relatórios coletivos; 01 relatos autobiográficos, 01 Pesquisa formação.

É visível a predominância nos estudos científicos pesquisados pelo uso de entrevistas semiestruturadas, pesquisa qualitativa, questionários e observação participante. Para os pesquisadores que problematizam a questão metodológica de pesquisa em Educação, Lüdke e André (1986, p. 34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que buscamos escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, o pesquisador realiza “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Conforme Zanette (2017) além desses dados básicos descritos em relação à pesquisa qualitativa e o dispositivo entrevista, como uma ferramenta investigativa para se construir dados no campo científico, conclui que o foco da pesquisa é a análise interpretativa e não a quantificação de dados. Portanto, destacamos o processo e não o resultado em si; buscamos uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no

contexto da pesquisa, ou seja, o pesquisador exerce influência sobre a situação em que está investigando e é por ela também influenciado. Sendo assim, reforçamos a necessidade e a importância em retornar o projeto de formação permanente de estudos, leituras e debates em torno da temática “pesquisa qualitativa” nos trabalhos de investigação que envolvem questões da existência humana.

Assim, a aparência misturada entre abordagem, método e instrumentos do quadro acima é reflexo da citação sem uma definição mais firme sobre o quadro metodológico da pesquisa apresentada nas teses e dissertações. É uma constatação que o estado da arte coordenado por Brzezinski já havia revelado em análises de outras teses e dissertações. Brzezinski (2014, p. 123) afirma que “[...] outra lacuna que precisa urgentemente ser superada é a tímida descrição acerca do método, da metodologia e do instrumental utilizado pelos pesquisadores para desenvolver suas investigações.” Uma vez que a metodologia é o caminho que se deve percorrer para se obter o conhecimento científico na busca de um resultado provável ou improvável para a hipótese pesquisada, além de auxiliar na percepção de falhas e na tomada decisão do pesquisador.

Outro aspecto a se destacar é a incidência de consulta a autores nacionais e estrangeiros, conforme os dois quadros 4 e 5 a seguir envolvendo as 02 Teses e as 07 Dissertações de Mestrado.

Quadro 4 – Autores Nacionais mais citados nas teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018) – CAPES

Autor (a)	Anos de Publicação
ALVES-MAZZOTTI	2000; 2005;2010;2014
ANDRÉ	1983;1999; 2002; 2007; 2008;2009; 2010; 2011; 2012; 2015; 2017.
ARROYO	2003 ^a ;2003 ^b
BRZEZINSKI	2001;2006;2008 ^a ;2008 ^b
CLANDINIM	1995;2011;2013
CARVALHO	2003;2015
CASTRO	1997; 2000; 2004;2007;2009;2010;2011;2012;2013;2015
CURY	2009 ^a ;2009 ^b
DINIZ-PEREIRA	2007;2010; 2011;2014
FONTOURA	2002;2007;2008;2011 ^a ;2011 ^b
FREIRE	1967;1992;1996;1997; 2002; 2005;2011
GATTI	2003;2008; 2009 ^a ; 2009 ^b ; 2010; 2011;2013;2014;2016; 2018
GIGLIO	2010;2011;2013
JOSSO	2004;2010
LARROSA	1995;2000;2002;2004 ^a ;2004 ^b
LIBÂNEO	1998; 2002;2004, 2006; 2008
LÜDKE	(1986;2001;2004;2005;2007;2009; 2012; 2017)
MARCELO	1998;2009 ^a ;2009 ^b
MAZZOTTI	1999;2002;2010;2014
MIZUKAMI	2002;2005
PEIXOTO	1983;2003
PIMENTA	2002

SEVERINO	2003;2007
SAVIANI	2005;2007;2008
SOUTO	2016 ^a ;2016 ^b
VILLANI, A; PACCA, J.L.A.	1992

Fonte: autora (2020)

Quadro 5 – Autores Estrangeiros mais citados nas teses e dissertações sobre “Residência Pedagógica” (2010-2018) – CAPES

AUTOR (A)	Anos de Publicação
BENJAMIN	2012 ^a ;2012 ^b
BORDIEU	1991;1996;1997; 1998; 2008;2012
BUSTELO	2015;2016
CONTRERAS	2013 ^a ;2013 ^b ;2016
DELORY-MOMBERGER	2009;2012;2014
DOMINICÉ	2010 ^a ;2010 ^b
GARCIA	1999; 2000; 2002; 2009; 2010
IMBERNÓN	2004; 2009; 2010;2011
JODELET	2001;2005
MOSCOVICI	1978;2010;2012
NÓVOA	1991;1992; 1995;1998; 2001; 2002; 2009; 2010;2015;2017
PERELMAN	1996;1999
RICCI	2011;2013;2015
RICOEUR	1989;1994;2003;2006;2010;2011),
ROLDÃO	2005; 2007 ^a ;2007 ^b
SCHÖN	1992;1993;1997;1998;2000),
SCHEIBE	2008;2010
TARDIF	2002;2012
SUÁREZ	2008 ^a ;2008 ^b ;2009 ^a ;2009 ^b ;2010;2011;2012;2014;2015 ^a ;2015 ^b
ZEICHNER	1993 ^a ;1993 ^b ;1995;2005;2010; 2012;2013.

Fonte: autora (2020)

Conforme quadro 4 acima, os pesquisadores dos 09 trabalhos, que elaboraram suas teses e dissertações demonstram o esforço e seriedade em pesquisar sobre a temática com estudos e leituras de autores/as nacionais e estrangeiros, que mudaram paradigmas na compreensão do fenômeno educativo ou que apresentam um acúmulo de estudos, pesquisa e/ou da Residência Pedagógica”.

Podemos visualizar com base no quadro 4 acima, que dentre 26 autores nacionais mais citados em estudos acerca da residência Pedagógica foram André (11), Castro (10), Freire (07), Gatti (10) e Lüdke (08), com maior concentração de uso em André, o que dá ênfase ao uso da pesquisa qualitativa, que após vários anos e embates dentro da academia, tem hoje seu espaço devidamente reconhecido quando se pensa em estudos e pesquisas científicas com seres humanos e suas relações inseridas em contextos próprios, expressando o que seria inviável por via da perspectiva quantitativa. Assim, percebemos a inegável importância da abordagem qualitativa nas pesquisas da área da Educação, apresentando técnicas e instrumentos importantes, ampliando ainda mais o conhecimento e uso dessas estratégias no escopo do mundo científico.

E, conforme André (2001),

o campo de pesquisa relativo à formação de professores, desde que ganhou vigor no final da década de 1960, apresenta uma grande e sistemática produção. De acordo com a autora, os anos 1960 e 1970 são marcados por investigações centradas na análise de contexto e impacto sobre o produto. Já nos anos 1980, há um deslocamento das investigações na direção de análises do processo. É o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. (ANDRÉ, 2001, p. 45).

As pesquisas passam a olhar o sujeito dentro do contexto educativo, no cotidiano escolar. É importante destacar que o número de dissertações e teses que tematizam a formação de professores dobrou no período pós-LDB 9.394/96 (ANDRÉ et al; 1999). A maior parte dessas produções refere-se à avaliação da formação inicial, sobretudo no curso Normal e de Licenciaturas, por meio de um estudo de caso a partir de uma disciplina, uma turma ou um professor. Para André et al. (1999, p. 303), o uso de entrevistas, depoimentos e relatos de experiências pontuam aspectos particulares da formação docente. “São trabalhos que se propõem a registrar e divulgar uma experiência, não assumindo compromisso explícito com a geração de conhecimentos novos”.

No plano de 20 autores estrangeiros mais citados observamos Bourdieu (06), Nóvoa (10), Ricoeur (06), Suárez (10) e Zeichner (07), tendo maior concentração no uso nos estudos científicos Nóvoa e Suárez. Isso denota, que em pesquisas acerca da Residência Pedagógica que se expressa na formação de professores, Nóvoa (1997, p.29) se destaca por defender que a “mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.” Nesse sentido, concordamos com o autor, onde:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de stress o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades. (NÓVOA, 1997, p. 27).

Zeichner (1993), assim como Nóvoa (1997) observa que a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Ainda segundo o autor, a ação-reflexão implica, além de tudo, intuição, emoção e paixão e não um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas.

Assim, entendemos que se faz necessário que se discuta e reflita com os professores(as) licenciados, futuros professores (as) e pesquisadores essas características relativas à história de

vida, experiências de escola, insegurança, tempo na escola, cansaço escolar, cultura da escola, autonomia etc.

Dos 27 trabalhos selecionados pelo descritor “residência pedagógica” e pelo processo de inclusão/exclusão, na tendência de pesquisas sobre o Programa Residência Pedagógica, tivemos apenas 09 trabalhos para elaboração de Resumos Analíticos (APÊNDICE), dentre os quais temos 07 dissertações e 02 Teses.

Das 07 Dissertações e as 02 Teses selecionadas por meio do descritor “residência pedagógica” após o refinamento temos conforme quadros 6 e 7 abaixo:

Quadro 6 – Dissertações que tratam acerca da Residência Pedagógica com base teórico metodológica na TRS

Dissertação (objeto de estudo)	Base teórica/ Metodologia (método e técnicas)	Autor(a)/ Orientador(a)	Resultados	Natureza/ Instituição/ Ano
Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica. Qual contexto histórico surge a proposta da RP como complemento para esta formação no Brasil, mediante um Projeto de Lei do senador Marco Maciel.	O estudo qualitativo e a análise dos dados coletados, por meio de questionários e das entrevistas semiestruturadas,	VI. Janaína Sobreira (autora) Carlos Roberto Jamil Cury (orientador)	Esse estudo revelou que os estágios necessitam de mais orientações e coordenação de forma a articular a teoria com a prática dentro das salas de aula do ensino fundamental.	Mestrado em Educação pela PUC/Minas. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais. 2010.
Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente investigar o modelo de formação da Residência Pedagógica da Rede Municipal de Niterói no ano de 2011, para os professores ingressantes aprovados no concurso de 2010 para professores docentes.	A pesquisa se constitui em um estudo de caso utilização de entrevistas, o levantamento e exame da legislação vigente e a análise de documentos produzidos sobre a Residência Pedagógica Contribuições teóricas de Nóvoa e Marcelo Garcia.	VII. Luciana Laureano Costa (autora) Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura (orientadora)	Considera que a RP é uma proposição que destaca a importância da atenção aos professores ingressantes nas redes de ensino	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015

<p>Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores Toma como objeto de estudo um programa de RM numa escola de medicina conceituada.</p>	<p>Entrevistas com residentes e formadores</p>	<p>VIII. Cristi na Leika Horii (autora) Profa. Dra. Jesuína Lopes de Almeida Pacca (Orientadora)</p>	<p>os comportamentos e as competências instaladas nos residentes extrapolam o conhecimento obtido dentro da racionalidade técnica que está presente nos cursos de graduação da medicina; o curso em questão favorece a aproximação dos residentes da realidade dos problemas a enfrentar na profissão que desempenharão</p>	<p>Mestrado em Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação Inter unidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. 2013</p>
<p>A Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo UNIFESP</p>	<p>apresenta um panorama desse programa de uma instituição pública de ensino e o perfil dos egressos correspondente ao período de 2011 a 2014. Estudo de caso observação das atividades da egressa; entrevistas semiestruturadas com a egressa e com a coordenadora pedagógica da escola; e análise de documentos como diário de bordo da professora, Projeto Político Pedagógico da escola e proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SP). Revisão da literatura inclui teóricos como Tardif (2002), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009) e Darling-Hammond (2014</p>	<p>4. Carla Patrícia Ferreira da Conceição (autora) Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos (orientadora)</p>	<p>a professora vivenciou a inserção na docência com poucas dificuldades. O clima da escola e a participação no PRP contribuíram para sua inserção profissional, principalmente em relação à gestão da sala de aula, ao planejamento e à avaliação das atividades pedagógicas</p>	<p>Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); 2018</p>

<p>Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores</p>	<p>(Imbernón 2009, 2010; Nóvoa, 2009; Zeichner 2010; Vaillant 2010; Roldão 2005, 2007; Pimenta e Lima 2012; Calderano 2012) e pesquisas correlatas (Gatti e Nunes, 2009; Gatti, Barreto e André, 2011) entrevistas com professores preceptores da universidade.</p>	<p>5. Marina Lopes Pedrosa Poladian (autora) Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. (orientadora)</p>	<p>pode servir de base para formulação de experiências inovadoras na formação inicial de professores da escola básica</p>	<p>Mestrado em Psicologia da Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP; 2014</p>
<p>Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP</p>	<p>Garcia (1999,2009), Sacristán (1999), Imbernón (2004, 2009), Freire (1991,1997, 2002, 2011), Day (1999), Giglio; Lugli (2013), Gomes (2011), Silvestre (2011) e Panizzolo et. Al. (2012) abordagem qualitativa, que contou com uma pesquisa de campo com coleta de dados por meio de observação e de narrativas orais realizadas com profissionais que trabalham em uma escola da rede pública do município de Guarulhos e participam do PRP.</p>	<p>6. Ana Paula Reis Felix Pires (autora) Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre (orientadora)</p>	<p>Os professores participantes do PRP reconhecem as contribuições do programa para o seu desenvolvimento profissional, refletem a docência a partir da observação das ações dos residentes e da participação nas formações oferecidas pela universidade.</p>	<p>Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo; 2017</p>
<p>Programa Residência Pedagógica UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência</p>	<p>abordagem qualitativa análise documental relativa ao curso de Pedagogia da UNIFESP, entrevistas com a professora iniciante e com as gestoras e oito sessões de observação nas aulas da professora egressa. Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983)</p>	<p>7. Isabela Djanina Barbedo (autora) Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos (orientadora)</p>	<p>Revelam que o PRPUNIFESP é um importante programa de inserção profissional, mesmo com aparentes fragilidades da prática.</p>	<p>Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) 2018</p>

Fonte: autora (2020)

Quadro 7 – Teses que tratam acerca da Residência Pedagógica com base teórico metodológica na TRS

Tese (objeto de estudo)	Base teórica/ Metodologia (método e técnicas)	Autor(a)/ Orientador(a)	Resultados	Natureza/ Instituição/ Ano
“O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente	Pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica e biográfica produção dos relatos de experiência Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas	IX. Juliana Batista Faria (autora) Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (orientador)	O estudo viabiliza e potencializa (ou não) que propostas de formação de professores inspiradas na ideia da imersão docente (ou de residência pedagógica) em contextos escolares sejam colocadas em prática com seriedade e compromisso de todas as partes envolvidas.	Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018
Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada	Abordagem processual da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978, 2010, 2012) e complementada por Jodelet (2001, 2005) e articulado à Teoria da Argumentação, conforme a Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), pesquisa qualitativa empreendida utilizou como técnicas de investigação análise documental, observação participante no curso de Residência Pedagógica realizada na FFP-UERJ e entrevistas semiestruturadas realizadas com 17 professores. Todo o material coletado foi tratado com	X. Carolina de Castro Nadaf Leal (autora) Profa. Dra. Helenice Maia (Orientadora) Profa. Dra. Monica Rabello de Castro (Coorientadora)	Verificou-se que ainda não é através da formação continuada que o professor desenvolverá sua prática: é possível que isso seja feito durante a formação inicial, como as políticas públicas de formação de professores para atuarem na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental indicam e os currículos das licenciaturas ensejam, ao proporem que a prática docente perpassa todos os períodos da formação inicial, estando articulada à teoria.	Doutorado em Educação (PPGED) da Universidade Estácio de Sá. 2016

	base no Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) fundamentado na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca e proposto por Castro e Bolite-Frant (2000, 2009, 2011).			
--	---	--	--	--

Fonte: autora (2020)

Assim, conforme o Quadro 6 acima de Dissertações por aproximação de temáticas, temos Sobreira (2010), que discute sobre possível implantação de uma Residência Pedagógica ao final do curso de licenciatura em Pedagogia, a partir do Projeto de Lei n. 227/07, de autoria do Senador Marco Maciel (BRASIL, 2007). Esse estudo revelou que os estágios necessitam de mais orientações e coordenação de forma a articular a teoria com a prática dentro das salas de aula do ensino fundamental.

Temos Costa (2015) que apresenta uma pesquisa sobre programa de inserção profissional, denominado Residência Pedagógica, realizado na rede municipal de educação de Niterói no ano de 2011.

Nessa perspectiva, considera que Programas de Iniciação à Docência podem se constituir em reais possibilidades de apoio e acompanhamento ao professor ingressante. A pesquisa do modelo de Inserção Profissional Docente, denominado Residência Pedagógica revelou que não é simples transformar as experiências individuais e coletivas em conhecimento profissional. Estabelecer relações entre a formação de professores e aos projetos educativos das escolas torna-se indispensável ao se propor uma ação efetiva de formação docente.

Horii (2013) que traz uma análise da formação dos médicos na Residência Médica (RM), buscando encontrar subsídios para compreender o papel de um programa de Formação Continuada (FC) e dos formadores que nele atuam, preocupados com uma mudança efetiva na prática docente.

Os resultados dessa análise mostram que os comportamentos e as competências instaladas nos residentes extrapolam o conhecimento obtido dentro da racionalidade técnica que está presente nos cursos de graduação da medicina; o curso em questão favorece a aproximação dos residentes da realidade dos problemas a enfrentar na profissão que desempenharão. No campo da Formação Continuada de Professores o trabalho retoma os resultados encontrados num programa aparentemente bem-sucedido.

Como também Conceição (2018) que analisou a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do Programa Residência Pedagógica (PRP) nos primeiros anos de docência, bem como as contribuições desse programa para a sua inserção profissional. Também apresentou um panorama desse programa de uma instituição pública de ensino e o perfil dos egressos correspondente ao período de 2011 a 2014. A autora considera que os principais resultados indicam que a professora vivenciou a inserção na docência com poucas dificuldades. O clima da escola e a participação no PRP contribuíram para sua inserção profissional, principalmente em relação à gestão da sala de aula, ao planejamento e à avaliação das atividades pedagógicas.

E Poladian (2014) que analisou como é concebida e concretizada a aproximação entre Universidade e Escola no Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela UNIFESP, Campus Guarulhos. Verificamos que a experiência se apresenta como bem-sucedida na aproximação entre a Universidade e Escola, sendo esta articulação favorecida por um Acordo de Cooperação Mútua entre a UNIFESP e a Secretaria de Educação de Guarulhos. A escolha de metodologias diferenciadas para acompanhamento dos residentes durante o período de imersão, por parte da universidade, tais como o número reduzido de alunos a serem acompanhados por cada professor, a elaboração de diários de campo compartilhados entre os estudantes e relatórios coletivos, revela avanços em relação aos estágios supervisionados comumente realizados.

Também Pires (2017) investigou o desenvolvimento profissional docente no âmbito da instituição escolar, tendo por base a inserção do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Conforme a autora, os professores participantes do PRP reconhecem as contribuições do programa para o seu desenvolvimento profissional, refletem a docência a partir da observação das ações dos residentes e da participação nas formações oferecidas pela universidade.

E, a última dissertação de mestrado de Barbedo (2018), que se propôs a identificar quais os aspectos facilitadores e dificultadores nos primeiros anos de exercício profissional de uma professora iniciante egressa do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Estado de São Paulo – PRP-UNIFESP. Os achados da pesquisa revelam que o PRPUNIFESP é um importante programa de inserção profissional, mesmo com aparentes fragilidades da prática. Com a participação da professora iniciante neste programa, seu processo de inserção foi facilitado. Este estudo indica a formulação de novas pesquisas que investiguem aproximações, distanciamentos e contradições do novo programa de apoio à docência anunciado pelo Ministério da Educação Programa de Residência Pedagógica.

No que tange as 02 Teses do quadro 7 temos Leal (2016), que se propôs a identificar e analisar as representações sociais de formação continuada implícitas em três documentos relativos à Residência Pedagógica – Projeto de Lei n. 284, de 08 de agosto de 2012; Portaria Capes n. 206, de 21 de outubro de 2011; Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, iniciado em 2012 – nos discursos da professora-coordenadora de área, professoras-supervisoras, professores residentes que participavam desse programa.

O estudo permitiu afirmar que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa elaboram representações sociais de formação continuada muito similares, ancoradas na histórica fragilidade da formação inicial que não tem preparado o(a) professor(a) para o exercício da docência e para a realização de seu trabalho, necessitando ser complementada por outra modalidade de formação, a formação continuada.

Verificamos que ainda não é por meio da formação continuada que o(a) professor(a) desenvolverá sua prática: é possível que isso seja feito durante a formação inicial, como as políticas públicas de formação de professores para atuarem na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental indicam e os currículos das licenciaturas ensejam, ao proporem que a prática docente perpassa todos os períodos da formação inicial, estando articulada à teoria.

E a tese de Faria (2018), que se propôs a investigar narrativamente como se formam os sujeitos participantes do Projeto Imersão Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os resultados desta investigação foram, portanto, os relatos de experiência de formação e o ensaio de reflexões pedagógicas realizadas com eles.

Percebemos a partir dos resumos analíticos dos 09 trabalhos detalhados acima, que os estudos acerca da Residência Pedagógica já advêm desde 2007, pelo PLS do Senador Marcos Maciel e precisamente no período compreendido de 2010 a 2018, conforme levantamento de informações contidas no Estado do Conhecimento, ainda são bem reduzidos no que diz respeito a quantidade de publicações, embora os conteúdos e aportes teóricos dos estudos apresentados nos Resumos Analíticos (ver APÊNDICE A) se apresentem bem consistentes para subsidiar análises sobre tal temática e possíveis inferências sobre o Programa de Residência Pedagógica. Lançado pelo governo Temer no início de 2018, fundamentado nas Portarias/CAPES 35 e 45/2018 e no Edital/CAPES 06/2018.

Para finalizar este Estado do Conhecimento vale frisar da importância de se desenvolver pesquisas sobre Residência Pedagógica considerando o contexto legal, social e cultural onde acontece a residência. A necessidade de avaliar processos formativos como cursos, programas,

políticas públicas e práticas pedagógicas gera novas pesquisas, são campos constantes de investigação.

A presente pesquisa da qual trata essa tese é fruto dessa necessidade de investigação sobre Residência Pedagógica, que por meio de 09 trabalhos, sendo 07 dissertações e 02 Teses aqui enfatizados, pode trazer possibilidades teóricas/ metodológicas para novas produções acadêmicas no campo da Residência Pedagógica e Formação de professores(as) e por isto mesmo a pesquisa sobre a temática precisa ter continuidade, persistência e avanços. É, importante frisar que o objeto de estudo desta tese se constitui na primeira pesquisa dentre as licenciaturas, sobre as representações sociais de estudantes residentes no âmbito da formação inicial do curso de pedagogia, no Programa Residência Pedagógica, os demais focos centralizam em egressos, formação continuada, preceptoras e o próprio edital 06/2018 – CAPES.

3 APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Representações sociais são imagens que condensam múltiplos significados que permitem às pessoas interpretar o que está acontecendo; categorias que servem para classificar as circunstâncias, fenômenos e pessoas com quem lidamos, teorias que nos permitem estabelecer fatos sobre eles. Jodelet (1989b).

Figura 3 – Ebony, por Pierpaolo Rovero



Fonte: Pinterest (2020d)

3.1 Teoria das Representações Sociais

Esta seção apresenta conforme citação acima de Jodelet (1989b), as representações sociais enquanto teoria que desempenha um papel central ao direcionar e condicionar a aprendizagem humana, já que as representações sociais se relacionam com nossa compreensão, nossas formas de lidar com a realidade e passamos a concordar com a importância da nomeação nas relações com nossas ações, representações sociais e identidade. A imagem Ebony, por Pierpaolo Rovero, perspassa pelas objetivações dessas representações, a partir da apropriação de conceitos não familiares ancoradas nos pensamentos resultantes da fruição de vivências e saberes.

Dessa forma, o intuito desta seção é abordar os fundamentos teóricos do presente estudo, que tem como suporte a Teoria das Representações Sociais, considerando sua base de pensamento, sua filosofia e, em especial, como é aplicada à área da Educação.

Para imergir na discussão sobre Representações Sociais, inevitavelmente é necessário evocarmos Serge Moscovici, o romeno naturalizado francês, cientista da Psicologia Social que deu origem à Teoria das Representações Sociais na década de 1960, quando publicou em 1961: “A psicanálise, sua imagem e seu público”. Além dele, para essa discussão também recorreremos às contribuições da cientista francesa Denise Jodelet, dentre outros.

Na intenção de produzir um alicerce para essa discussão, inicio trazendo uma definição sobre o que é representar, pois considero a compreensão deste termo como basilar no desenrolar desta subseção. E para este primeiro momento Jodelet (1989, p. 5) nos aponta que representar “corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.”.

A autora acima afirma ainda que este objeto não precisa ser real, pode ser imaginário ou mesmo mítico, pois não existe uma representação sem um objeto, e a partir do ato de pensar, na representação mental o determinado objeto se reconstitui com base na criatividade e autonomia do sujeito (JODELET, 1989).

Nessa perspectiva, Jodelet (2001, p. 22) afirma que a representação social é:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico.

Villas Bôas (2004) aponta que, dada a sua complexidade, conceituar representações sociais não é uma tarefa tão simples, visto que a sua origem está vinculada tanto à área da sociologia quanto da psicologia, o que certamente lhe confere uma característica híbrida. Para esta autora, essa conexão entre as duas áreas acaba por caracterizar “representação social” como um conceito psicossocial.

Ao se debruçar na criação de sua teoria, Serge Moscovici (2005) estava interessado em entender a relação do tripé grupos/atos/ideias em sua constituição e ação na realidade. A Teoria das Representações Sociais se aproxima do conceito de “Teoria das Representações Coletivas” desenvolvida por Émile Durkheim, numa aparente similaridade, no entanto, o próprio Moscovici afirma que seu objetivo:

[...] não era introduzir na psicologia social um conceito derivado de Durkheim e Lévy-Bruhl, nem tentar depois distingui-lo a fim de adaptá-lo ao *Zeitgeist*. Ao contrário, foi o problema da transformação da ciência no curso de sua difusão e o nascimento de um sentido comum pós-científico, portanto o de nossa psicologia social, que me levou ao conceito. (MOSCOVICI, 2015, p. 206).

O autor define assim, que suas ideias se diferenciam da teoria de Durkheim não apenas na evidente substituição dos termos “coletivas” e “sociais”, mas se distanciam na medida em que Moscovici crê que as representações sociais não se definem por simples fatos sociais coletivos, mas decorrem da interação entre os sujeitos, em suas relações individuais e coletivas. Para ele, “as representações sociais são conhecimentos práticos que se desenvolvem nas relações do senso comum, são formadas pelo conjunto de ideias da vida cotidiana, construída

nas relações estabelecidas entre sujeitos ou através das interações grupais” (MOSCOVICI, 1979).

O percurso histórico deste conceito inicia justamente com os estudos de doutorado¹⁸ de Moscovici ao buscar compreender como os conhecimentos da psicanálise, um saber originalmente científico, são historicamente difundidos e percebidos pela sociedade francesa naquela época. Foi essa investigação que fomentou a criação da Teoria das Representações Sociais por Moscovici (2015), que se debruçou sobre a Teoria de Representações Coletivas de Émile Durkheim, na qual este investigou¹⁹ as práticas religiosas de tribos australianas e percebeu a dimensão que as representações coletivas tinham na constituição da realidade.

Na Teoria das Representações Sociais, a um foco para os saberes produzidos no cotidiano: o senso comum. Para Moscovici (2012) o senso comum tem sua racionalidade própria que lhe imprime uma importância, e não pode ser considerado inferior, na medida em que este envolve e constitui o cotidiano.

Apesar de se inspirar em Durkheim, Moscovici ao defender a “[...] indissociabilidade entre sujeito e objeto, interno e externo, psíquico e social, concebendo as relações entre esses elementos como circulares, dialéticas e complexas” (NÓBREGA et al. 2016, p. 435), supera a teoria sociológica de Durkheim, por buscar compreender o indivíduo na interação com a sociedade, e essa dinamização conseqüentemente promove um aumento da complexidade em relação à Teoria Durkheimiana das Representações Coletivas. Assim, podemos identificar na Teoria de Representações Sociais de Moscovici a existência de uma conexão entre a sociologia e a psicologia que o impede de cair em dicotomias ou isolamentos.

Durkheim, fiel à tradição aristotélica e kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações [...]. Como consequência, representações, em sua teoria, são como o adensamento da neblina, ou, em outras palavras, elas agem como suportes para muitas palavras ou ideias. [...] nós a vemos [as representações] como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamento que surgem e desaparecem, junto com as representações. (MOSCOVICI, 1978, p. 47).

Isso indica que a Teoria de Moscovici, fundamentada nas concepções cognitivas de Piaget, complexifica e dinamiza a ideia de representação, enxergando o sujeito como um ser ativo e criativo, e não estático como identificado na Teoria da Representação Coletiva de Émile Durkheim (NOBREGA et al., 2016).

Farr (1995) ao analisar as duas teorias, também identifica uma diferença entre elas e afirma que a Teoria Durkheimiana é muito mais apropriada a

¹⁸ A sua tese de doutorado *Psychanalyse, son image et son publique* foi publicada em 1961.

¹⁹ Investigação publicada no livro: *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, escrito em 1912.

[...] um contexto de sociedades menos complexas, que eram de interesse [do sociólogo]. As sociedades modernas são caracterizadas pelo seu pluralismo e pela rapidez [...]. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas. (FARR, 1995, p. 45).

Assim, fica bastante evidente que a Teoria das Representações Sociais está muito mais inclinada para as mudanças, para o movimento que se manifesta nas relações dentro e fora do sujeito, em vista da própria dinâmica da vida social é permeada por processos que estão em constante equilíbrio e desequilíbrio. É claro que isso não quer dizer que as representações sejam despidas de estabilidade, pois “a estabilidade das representações é garantida por seu aspecto compartilhado, consensual e nesse sentido pouco importa sua base real” (CARVALHO e ARRUDA, 2008, p. 449).

Neste momento, cabe dizer que Moscovici na criação da Teoria das Representações Sociais se inspirou inicialmente nas ideias de Durkheim com sua Teoria da Representação Coletiva, no entanto, para fundamentar e desenvolver sua teoria, este autor também recorreu a vários outros teóricos, dentre eles destacamos com grandes contribuições: Lévy-Bruhl, Piaget, Vygotsky, Freud e Saussure.

Lucien Lévy-Bruhl foi um filósofo e sociólogo francês que fazia investigações em sociedades primitivas e civilizadas sobre o pensamento, principalmente de pessoas comuns e do cotidiano. Ele contribui com a Teoria das Representações Sociais ao apontar diferentes visões de pensamento presentes no mundo, mostrando que a racionalidade não se reduz ao científico. Segundo Moscovici (2003, p. 332), “Lévy-Bruhl [...] mostrou que as pessoas não são necessariamente cientistas despreparados, mas podem ser bons místicos ou filósofos da vida cotidiana”.

A visão de Lévy-Bruhl sobre a descontinuidade do pensamento lógico e sobre a coexistência de diferentes racionalidades deu a Moscovici os elementos para avaliar a produção de representações sociais, sua irredutibilidade como forma de saber e as funções que elas desempenham na vida social e em relação a outras formas de saber (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 105).

Então, baseado nesse apontamento de Bruhl que Moscovici já indica uma superação da teoria de Durkheim, confirmando a existência de outras formas de racionalidade, e nessa perspectiva o senso comum pode ser visto sem o olhar preconceituoso, como se fosse algo inferior, quando relacionado ao saber científico.

Em Jean Piaget, Moscovici extrai bases da Teoria das Representações Infantis, para compreender como ocorrem os processos de representação para criança e descobre que os pensamentos se configuram por imagens e com junção de fragmentos do que ela conhece para

se familiarizar com o objeto desconhecido. Ideias que podem corresponder aos conceitos²⁰ de Objetivação e Ancoragem na Teoria das Representações Sociais. Vale esclarecer que diferentemente de Piaget, Moscovici investigava adultos e estava interessado em estudar “como representações científicas são transformadas em representações comuns, na vida cotidiana dos adultos” (FAGUNDES, 2009, p. 132).

Já em Liev Vygotsky, criador da Teoria do Desenvolvimento Cultural, que investigava não em escala individual como Piaget, mas em escala coletiva, Moscovici encontra bases para compreender as transformações psicológicas decorrentes dos elementos da dimensão sociocultural (MOSCOVICI, 2003).

A relação entre Vygotsky e Moscovici se conecta na compreensão que existe um aspecto social da natureza humana, “inerente ao modo de expressão da experiência do sujeito e vivenciada em seus processos de apropriação do mundo, envolvendo elementos da internalidade e da externalidade que o circunscreve” (MAGALHÃES, 2014, p. 248). Ou seja, é a partir de Vygotsky que Moscovici (2003) percebe que as mudanças, as variações de comportamento e pensamento recebem grande influência dos processos culturais e sociais.

Moscovici (2003) também recorre às investigações de Freud que desenvolve pesquisas que tratam da sexualidade infantil, e a contribuição à Teoria das Representações Sociais ocorre justamente porque

Freud traz à tona os trabalhos da interiorização, os processos pelos quais as representações passam da vida de todos para a vida de um, do nível da consciência para o nível do inconsciente. [...] É também em Freud que encontramos o reconhecimento da realidade de construções psicológicas, o fato de que elas possuem uma força e um impacto tão sólido e material quanto o gesto, a ação concreta. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 116-117).

Dessa forma, Freud possibilita uma fundamentação no trabalho de Moscovici com as discussões acerca do movimento das representações entre o social e o individual, como que estas transitam do social para o individual, e como ocorre essa internalização das representações que marcam os pensamentos e atitudes da pessoa.

Sendo a comunicação um meio por onde partilhamos nossas representações, ela também é considerada um elemento estruturante da teoria de Moscovici, que recorre ao linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure, por este apresentar ideias sobre a linguagem, como um sistema, e concluindo que toda “língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc.” (MOSCOVICI, 1978, p. 15).

²⁰ Serão discutidos mais adiante no texto.

Todas essas contribuições certamente foram determinantes e permitiram Moscovici (1978) definir que as representações são compreendidas como forma de interpretação e comunicação, e também se tornam uma forma de explicar e produzir conhecimento, numa relação que possibilita desmistificar o desconhecido e aproximar aquilo que é estranho.

[...] as representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não problemática e reduzir o ‘vago’ através de certo grau de consenso entre seus membros. [...] elas são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados e específicos. Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida cotidiana, do mesmo modo que as expressões linguísticas são acessíveis a todos (MOSCOVICI, 2015, p. 208).

Moscovici (2015) explica que imprimir uma familiaridade à realidade, não é algo tão simples: “[...] não é fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais (MOSCOVICI, 2009, p. 60). Para tanto, nesse processo que envolve interpretação e atribuição de significados há dois mecanismos que estão dialeticamente relacionados e são fundamentais na produção das representações sociais: a Objetivação (a imagem) e a Ancoragem (a significação).

E, ainda, Moscovici (2015) cita esses dois mecanismos, baseados na memória e conclusões passadas, que são responsáveis em transformar o não familiar em familiar, ou seja, por criar as representações sociais nesse processo, a saber: processos de Ancoragem e Objetivação. Para Moscovici (2009) Ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p.61). Por isso, experimentamos resistência quando não conseguimos avaliar ou descrever alguma coisa ou pessoa.

Nesse processo, para superarmos essa resistência, damos-lhe nome e o categorizamos. Assim representando aquilo que não é costumeiro em nosso universo familiar, consigo avaliar e enfim este pode ser representado. Por isso, classificamos pessoas ou coisas no processo de avaliar, de rotular. Não há neutralidade nesse processo, pois quando classificamos algo ou alguém, esses ficam restritos a um conjunto de comportamentos e regras.

Esse primeiro mecanismo de representação, a Objetivação, “significa descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser mal definido, isto é, fazer equivaler o conceito com a imagem” (MOSCOVICI, 1981, p. 64). Isto significa tornar concreto, aquilo que é abstrato, aliando-se da naturalização e da imagem para imprimir-lhe o real, ou seja, reproduzir um conceito em uma imagem.

E para atribuir sentido a essa imagem, a Ancoragem, que é o segundo mecanismo de representação, é caracterizada por um processo de classificação e categorização do desconhecido.

A amarração ou ancoragem é a atribuição pela sociedade de uma escala de valores e preferências para um objeto social em função das interações sociais. Em outras palavras, o processo de ancoragem delimita o campo de uma representação, por meio do recorte da rede de significações que dão corpo à representação, e permitem que esta delimitação seja compatível com os valores sociais existentes. Pode ser entendido como um processo de interiorização ou apropriação de uma estrutura simbólica cujo filtro são valores sociais. (NASCIMENTO, 2015, p. 61).

Reforçado tal pensar em Jodelet (2001, p. 35) onde afirma que “quando a novidade é incontornável, à ação segue-se um trabalho de ancoragem com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no pensamento preexistente”. Isso implica dizer que ao relacionar, alguém ou alguma coisa, a partir daquilo que já temos estocados em nossa memória, pode resultar no estabelecimento de uma relação positiva ou negativa com esse determinado elemento. Portanto, uma questão de valores está imbricada nesse processo, pois na formação de sua representação sobre um determinado objeto, “o sujeito de certa forma o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores [...]” (MAZZOTTI, 2002, p. 17).

E então, Jodelet (1990) define Objetivação como “uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário nesse processo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.28). A referida autora pontua três fases nesse processo de Objetivação: (1) a construção seletiva que significa o processo, no qual, diante de um objeto, o sujeito busca informações e saberes a seu respeito. (2) a esquematização estruturante, onde uma estrutura imaginante reproduz uma imagem conceitual capaz de se tornar uma imagem coerente e de fácil comunicação, onde, nesse processo, o sujeito consegue apreendê-lo, de forma individual, em seus sistemas de relações; (3) a naturalização, onde, com o resultado dos outros dois, temos o núcleo figurativo que permite que cada um dos elementos seja concretizado, se tornado um “ser da natureza” (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

No caso do conceito de Ancoragem, este é retomado e compreendido no sentido de tentar mostrar como o social intervém na nossa vida, pois a Ancoragem é vista como aquela que atribui sentido, que fortalece a hierarquização de valores presentes em diferentes grupos da sociedade, e nesse sentido, cria em torno do objeto uma rede de significações (JODELET, 1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Assim, segundo Moscovici (2009) classificar e dar nomes são dois aspectos da Ancoragem das representações e é impossível classificar sem nomear. Ao dar nome a algo ou alguém, o encaminhamos do anonimato perturbador (não familiar) ao conhecido (familiar), para ele, na “matriz de identidade de nossa cultura”.

E em síntese, Silveira (2011. P. 56) explica que o processo de Ancoragem “[...] consiste em classificar, denominar, a fim de extirpar a estranheza diante do objeto. Para isso, categoriza-o com base nas relações, experiências e informações de algo que é familiar”.

Desta forma, podemos afirmar que a conexão entre esses dois mecanismos são dependentes das experiências e memórias à medida que “[...] é da soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não-familiar” (MOSCOVICI, 2009, p. 78). O que expõe um movimento dessas representações, como algo dinâmico, fluido, que se constrói a partir da comunicação, na partilha entre o individual e o coletivo. Assim, a

Ancoragem e Objetivação são, pois, maneiras de lidar com as memórias. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2009, p. 78).

Segundo Marková (2006), além dessas abordagens, há outros desdobramentos relevantes no campo da TRS, como é o caso de para quem a TRS e a comunicação pertencem a um conjunto de abordagens que estudam a interdependência entre o conhecimento individual e o conhecimento socialmente compartilhado, os quais têm por base uma epistemologia dialógica. Nesse sentido, a autora articula a TRS com o conceito de dialogicidade como fonte do pensamento humano e da linguagem e, com base na TRS, ela pressupõe que tanto o pensamento social quanto a linguagem se caracterizam como fenômenos sociais em processo de mudança.

Com isso, podemos considerar que as representações sociais não se impõem de maneira determinista sobre os sujeitos, pois estes são os mesmos que as criam e transformam em um movimento que geralmente é permeado de mudanças e adequações, assim, as representações possibilitam tornar o não familiar em familiar, otimizando a comunicação entre indivíduos que fazem parte de um grupo.

Na dinâmica da interação e trocas entre pessoas, a comunicação assume um papel importante, pois “sob seus aspectos interindividuais, institucionais e mediáticos aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais”

(JODELET, 1989, p. 12). A comunicação pode ser entendida como uma “ponte” que possibilita as representações assumirem a realidade a partir do poder das palavras, do discurso, provocando a interação entre as pessoas.

Essa afirmação confirma a ideia de Moscovici (2003, p. 208), quando ele defende “que as representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não-problemática e reduzir o ‘vago’ por meio de certo grau de consenso entre seus membros”. Moscovici (2012) também considera que as representações sociais se constituem em:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e colocá-lo em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2012, p. 35).

Por essa lógica é que a tese de Moscovici (2012) se constitui como uma grande contribuição para investigações acerca das representações, pois é à luz da sua teoria que são realizadas análises de pensamentos e prática social de um determinado grupo, que podem fornecer elementos para uma ação. Logo, podemos atribuir às representações “uma visão funcional do mundo que permite ao sujeito dar sentido à sua conduta e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências” (MAZZOTI, 2002, p. 17-18).

Por consequência é possível assinalar que as representações sociais estão presentes no cotidiano, no nosso dia a dia, circulando por meio das interações com outras pessoas, ao consumir informações pela TV, pelas redes sociais, e essas interações ocorrem dentro de um universo. Afinal, memória e comunicação precisam estar juntas para que isso aconteça. Nossa memória vive permeada pelo que gerações passadas nos comunicaram. Somos, por meio dela, capazes de reconstruir muitos passos importantes para compreendermos parte do que somos e do que pensamos.

Dessa forma, Moscovici (2010) acredita e afirma a existência de dois universos de conhecimento na sociedade: o consensual e o reificado. O universo reificado é entendido por aquele conhecimento institucional e desprendido de individualidade, o mundo das ciências, das objetividades e teorizações abstratas, geralmente não sendo familiar para a grande massa. Por outro lado, o universo consensual é demarcado pelo que denominamos de senso comum, entranhado no cotidiano decorrente das interações, compartilhamento de ideias entre as pessoas comuns. É nesse universo que estão presentes “os ‘amadores’, curiosos, leigos que, através de práticas interativas cotidianas, compartilham ideias e interpretações do mundo, produzindo as suas próprias representações sociais” (FAGUNDES, 2009, p. 135).

Conforme Moscovici (2009), no universo consensual a sociedade é uma criação visível, contínua, com sentido e finalidade, agindo e reagindo sob a perspectiva humana. Isso pressupõe um grupo de pessoas livres e cada indivíduo tem voz nesse grupo, não existindo assim competências exclusivas. Existe no mundo consensual uma cumplicidade e, nos locais públicos, são comunicadas e construídas suas próprias leis.

Ao contrário, no universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de entidades, engessado, desprovido de identidade e as pessoas não são vistas como um grupo, mas isoladamente. Como consequência, há diferentes papéis e classes e os graus de participação serão direcionados de acordo com as competências conquistadas. Enfim, cada contexto será determinado e apropriado a cada indivíduo. Segundo Moscovici (2009) é possível perceber que enquanto no universo consensual o ser humano é a medida de todas as coisas, no reificado todas as coisas são a medida do ser humano.

Ainda conforme Moscovici (2009) existe uma arte no universo consensual, pois ao compartilhar imagens e ideias, por meio dos discursos, criamos estabilidade e recorrência, o grupo se mantém consolidado e se sente satisfeito nas suas necessidades de expressão e de interação comunicativa. Nesse sentido, as representações sociais são um meio para entendermos o universo consensual (tal universo é um produto das representações sociais), dando voz a ela e explicando acontecimentos.

Já as ciências são um meio para entendermos o universo reificado onde as reações são vistas fora da consciência e a adequação intelectual é almejada junto às evidências empíricas (não se preocupando com valores e vantagens). Por isso, Moscovici (2009) aponta para a importância das representações sociais que a partir da psicologia social nos ajudam a enxergar mais adequadamente a origem das ideologias e cuja intenção é subordinar o mundo consensual ao reificado facilitando assim a transição de um para o outro.

Moscovici (2009) afirma ainda que apesar destes dois universos possuírem diferenças no seu escopo, eles estão interconectados e são interdependentes, dada a influência que um exerce sobre o outro. O autor também faz a defesa da ruptura do imaginário de hierarquização entre o senso comum e o científico, ao negar a inferiorização do senso comum, erroneamente identificado como um saber de menor valor, alienante, ingênuo, falso, confuso. Para Moscovici, ambos os conhecimentos são indispensáveis para o ser humano.

A Teoria das Representações Sociais TRS – operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo.

A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. (ARRUDA, 2002, p. 119).

Portanto, a Teoria das Representações Sociais produz uma quebra do paradigma do conhecimento dominante e redimensiona um espaço para o diálogo entre os saberes, reivindicando a valorização do senso comum, saber popular, do conhecimento cotidiano, que é acessível a todos, no qual todos podem falar (MOSCOVICI, 2010). Moscovici faz essa reivindicação por considerar o senso comum como um conhecimento também derivado da razão, ainda que seus métodos e pensamentos não caibam na mesma fôrma do conhecimento, pois afinal, não precisam ser idênticas.

Certamente essa defesa ocorre porque Moscovici reconhece que “as representações sociais são conhecimentos práticos que se desenvolvem nas relações do senso comum, são formadas pelo conjunto de ideias da vida cotidiana, construída nas relações estabelecidas entre sujeitos ou através das interações grupais” (MOSCOVICI, 1979, p. 179).

O que Moscovici objetiva nessa valorização do senso comum é também mostrar que há diferentes formas de saber, e que uma não impossibilita a existência da outra, à medida em que ambas coexistem e devem ser compreendidas dentro dessa diversidade de saberes, do qual este teórico denomina Polifasia Cognitiva. Ao analisar esse conceito em Moscovici, Jovchelovitch (2011, p. 125) esclarece que os saberes em suas diferentes faces

[...] são capazes de coexistir no mesmo contexto, no mesmo grupo social ou no mesmo indivíduo. Sujeitos fazem uso de uma forma ou outra de saber, dependendo das circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo ou lugar. A polifasia cognitiva refere-se, pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo coletivo.

A existência dessa polifasia cognitiva foi justamente o que Moscovici observou quando analisou as representações sociais da psicanálise presentes na sociedade parisiense. Naquele momento ele percebeu a coexistência dinâmica de saberes e por isso propõe a resignificação do senso comum, que não deve ser entendido como saber inferior ao científico, mas como um saber diferente (JOVCHELOVITCH, 2011b).

Assim, as representações sociais estão presentes em nosso cotidiano ao estabelecermos associações e relações sociais, e como teoria, podem se apresentar como uma grande aliada no processo teórico-metodológico permitindo a realização de análises dos processos de constituição de saberes de grupos sociais, e dos produtos desses processos, e em especial, “num momento marcado por incertezas e perplexidade, as representações sociais podem atuar de forma significativa na compreensão de questões contemporâneas, tais como, violência, juventude, movimentos sociais, minorias, entre outros” (HOROCHOVSKI, 2004, p. 105).

Nessa perspectiva, Jodelet (1989, p. 8) nos direciona indicando que “as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm”.

Bertoni e Galinkin (2017), embasadas em Moscovici (2005) levantam algumas assertivas acerca das pesquisas alinhadas à Teoria das Representações Sociais. Consideram que essas pesquisas devem compreender o processo de produção das representações, o que remete à análise de Objetivação e Ancoragem; e enfatiza também a relevância da observação como método pesquisa a captação das representações sociais. Além disso, esclarecem “que o estudo de uma representação pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos” (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 106).

Os métodos e instrumentos de investigação são aspectos que variam de acordo com a escolha da abordagem que melhor se adequa a esse estudo. Atualmente existem três tipos de abordagens: a processual ou culturalista, sustentada por Denise Jodelet; a societal, liderada por Willen Doise; e a estrutural, adotada por Jean-Claude Abric (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Estas são três correntes teóricas complementares à Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici, e que segundo Sá (1998, p. 65), “não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”.

Assim, a partir dos postulados de Moscovici sobre a TRS, se desenvolveram essas três abordagens teórico-metodológicas distintas para estudar o fenômeno das RS, entretanto por ser esse estudo com base na Abordagem Processual (ou culturalista), fomentada por Denise Jodelet, iniciamos dando ênfase a essa abordagem, que compreende as RS como o estudo dos processos e dos produtos por meio dos quais os sujeitos e os grupos constroem e significam o mundo, integrando as dimensões sociais e culturais com a história.

Para Jodelet (2001), um estudo em Representações Sociais deve abarcar os discursos dos grupos que criam RS de um dado objeto; os comportamentos e práticas sociais que se expressam nas RS. O exame dos documentos e registros que institucionalizam os discursos e práticas do grupo; e as interpretações a eles dados pelos meios de comunicação, os quais influenciam na manutenção e transformação das RS (ALMEIDA, 2005).

A Abordagem Processual também é denominada como cultural, sociogenética, dinâmica ou dimensional e a principal autora desta vertente é a própria Denise Jodelet, que segundo Alves-Mazzotti (2008) é considerada a principal colaboradora de Moscovici. Ela passou a auxiliá-lo nas análises dos conceitos e adoção dos instrumentos metodológicos apropriados para

o estudo das representações sociais no que tange, de forma mais restrita, ao auxílio na interpretação da realidade.

Dessa forma, Jodelet (2001) “assume a tarefa de sistematização do campo e contribuiu para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores de representações sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.27). Nessa perspectiva, as representações sociais assumem um papel de transformar conhecido aquilo que é estranho, desconhecido, portanto, segundo Jodelet (2001, p. 22) a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

O principal ponto de estudo desta abordagem está na formação, na gênese de uma representação, onde emergem dois processos fundamentais: a Ancoragem e Objetivação, já apresentados anteriormente. Assim, os estudos estão centrados nos elementos que constituem as representações “informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.” (JODELET, 2002, p. 38).

Jodelet (1989) deixa claro que a compreensão desses fenômenos que envolvem as representações sociais é complexa pelo fato de serem atravessadas pelo sistema social e demandarem compreensão do funcionamento psíquico do indivíduo. A autora também sugere que:

as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm. (JODELET, 1989, p. 41).

Dessa forma, as pesquisas baseadas nessa perspectiva, ao tentar buscar a gênese histórica de uma representação, deve dar conta de captá-las, analisar e recolocá-las. E para esse processo de captação:

A coleta de material para este tipo de enfoque geralmente é feita com metodologias múltiplas, que podem ser entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imagéticos. (ARRUDA, 2002, p. 140).

Portanto, isto mostra que os pesquisadores que optarem por seguir esta abordagem, que é a mais fiel à Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (2015), tem um leque de opções de técnicas metodológicas que podem auxiliá-los no processo de desvendar o seu objeto de análise.

A abordagem estrutural, também conhecida como Teoria do Núcleo Central foi desenvolvida por Jean-Claude Abric e seus colaboradores. Esta abordagem aponta que as representações sociais não são simples reflexos da realidade, mas estão imbricadas em um

sistema de interpretação da realidade que compreende o sujeito e o seu meio físico, social que interferem e guiam as suas atitudes e comportamentos (ABRIC, 1998).

Abric (1998, p. 27) afirma que “toda representação social é organizada em torno de um núcleo central – que unifica e dá sentido ao conjunto de uma representação – e de alguns elementos periféricos, que permitem certa flexibilidade à mesma”. Neste núcleo central estão aqueles elementos que são mais abstratos e mais estáveis da representação, que servem como referência de apreensão e percepção da realidade deste indivíduo. Este núcleo tem duas funções: gerar e organizar os significados das representações:

- uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação. (ABRIC, 1998, p. 31).

Por outro lado, a zona periférica se constitui de elementos da representação que apresentam maior variação e, assim, menos resistência às mudanças, o que os torna mais acessíveis e lhes permite serem mais vivos e concretos na prática do indivíduo. Nessa perspectiva, o sistema periférico possibilita, por seu aspecto móvel, uma abertura para o processo evolutivo das representações, e por ser uma porta de entrada de novas informações, também carrega uma função de defesa diante das contradições que podem ser apresentadas pelo cotidiano do indivíduo.

Apesar de ambos os sistemas -central e periférico- apresentarem suas especificidades, nota-se que há uma relação de conectividade entre eles, coexistindo como os dois lados de uma mesma “moeda”, uma entidade unitária, o que lhe proporciona um movimento dentro de sua estrutura.

As periferias do sistema são dinâmicas e acrescentam novos elementos (informações novas) que podem reforçar ou desconfirmar (mudar) o núcleo central. Poderíamos dizer que, assim como as circunstâncias do dia a dia nos afetam e nos influenciam, as periferias afetam o núcleo central e as representações em si. Mas, muda-se com mais facilidade o sistema periférico (opinião) do que a atitude que está vinculada ao núcleo central (FERREIRA; BRUM, 2000, p. 11).

Isso demonstra que as representações estão suscetíveis a mudanças que iniciam pelo sistema periférico e podem pôr em suspensão aquilo que estava enraizado no sistema central. Portanto é essa relação estrutural entre o sistema central e o periférico, que dá às representações uma característica que ao mesmo tempo em que é rígida, também é flexível.

No que diz respeito aos métodos e técnicas de pesquisa seguindo esta abordagem, Arruda (2002, p. 141) acredita que

Os elementos pertencentes ao núcleo central seriam mais facilmente detectáveis por meio de técnicas de associação livre de palavras. O maior índice de preferência e a maior prioridade na ordem das evocações, durante os testes de associações livres, seriam seus indicadores. A combinação desses dois aspectos revela o conjunto de itens que configuram o coração da representação.

A abordagem societal se apresenta como outra vertente da Teoria criada por Moscovici, e o principal autor é Willem Doise (1982). Nessa abordagem é dada à interação social uma maior relevância no processo de investigação das representações sociais. Para Doise (1982) muitos estudos sobre as representações ficam empobrecidas por não enfatizarem a relação destas com as dinâmicas sociais complexas.

O procedimento experimental, apoiado pelo paradigma experimental tradicional – que cristaliza os fenômenos quando são isolados das dinâmicas sociais mais complexas – tem tendência a ativar uma representação empobrecida da realidade social (DOISE, 1982, p. 27).

Esta linha teórica vem ressaltar a relevância dos fatores sociais no funcionamento cognitivo individual, e faz a crítica às pesquisas experimentais que fazem o estudo isolando o objeto de seu contexto e assim desconsiderando a relação com os determinantes exteriores, que esse experimento isolado não atenta.

Quanto aos instrumentos metodológicos que melhor se adequam a esta abordagem, Bertoni e Galinkin (2017, p. 118-119) apontam que para a coleta e análise de dados: “as várias técnicas de entrevistas – não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, assim como os grupos focais, têm se mostrado instrumentos úteis e adequados para a investigação das representações sociais em diferentes contextos”.

De modo sintético, Bertoni e Galinkin (2017) expõem o cerne de uma pesquisa que se fundamenta na Teoria das Representações Sociais,

[...] compreensão da interação do sujeito com seu meio social, e como as RS são criadas a partir desta interação e influenciam na mudança ou permanência dos comportamentos, ao mesmo tempo em que estes últimos afetam a criação de novas representações (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 114).

Uma pesquisa científica ao cruzar com a teoria que reconhece e se apoia no saber do senso comum, acaba por reafirmar a coexistência dos diversos saberes, que apresentam suas diferenças, mas ainda assim conseguem conviver sem subjugar os outros. Na verdade, esse ato de subjugar o senso comum pode corresponder muito mais a uma inferiorização daqueles que o detém, o povo, tido por um imaginário como “aqueles que não pensam”, por não dominarem o conhecimento científico. Assim, podemos perceber que a valorização ou desvalorização de um conhecimento, certamente, também está relacionada àquelas pessoas que o detém.

Ao final dessa discussão é possível inferir que uma representação corresponde a uma imagem de um determinado elemento aliada à linguagem que é estabelecida num fluxo de associações realizadas pelo indivíduo ou grupo, que está imerso num contexto social, histórico

e cultura. E além de ser um processo, também produz atitudes e comportamentos, como bem define Jodelet (1989, p. 5), “as representações sociais são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade”.

Portanto, investigar representações sociais significa buscar compreender como um determinado grupo percebe e constrói seus saberes, os quais não estão descolados de sua realidade, mas caminham em um movimento que é inerente aos processos de vida vividos e vivenciados por cada indivíduo, por cada grupo social. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais criada por Moscovici (1976) aponta alguns caminhos para o pesquisador se familiarizar com o desconhecido, o seu objeto: o cotidiano, as interações, o processo de produção das representações, a partir da Objetivação e Ancoragem, que se estabelecem antecedidos pela comunicação.

3.2 Conversando sobre Formação de Professores(as)

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991).

A partir do pensamento acima de Freire (1991), o fazer docente não se constrói de forma aleatória, improvisada e sem um alicerce consolidado, mas se constitui de forma processual, num movimento de ir e vir, nas interrelações com o outro e em uma prática reflexiva e construtiva.

O foco do capítulo anterior foi sobre a Teoria das Representações Sociais que possibilitou consistência teórica a esse estudo e nessa subseção, a discussão será sobre a formação inicial dos(as) professores(as), visando elucidar esta categoria que é fundamental na discussão sobre o nosso objeto de investigação que são as representações sociais dos(as) estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa Residência Pedagógica do ICED, cujo Programa Residência Pedagógica do MEC/ CAPES é relativo ao Edital Nº 06/2018.

E para tratar desse tema mergulhamos principalmente nas ideias de autores como Nóvoa (1992, 1995, 2007, 2008), Imbernón (2006, 2011), Pimenta (1995, 2017), Tardif (2002, 2013) e Freire (1996, 1997).

Contextualizando esse tema apresentamos o cenário da modernidade, marcado pela racionalidade e pela divisão do conhecimento em campos distintos, provocando uma crise na ciência, com o esgotamento da epistemologia da verdade única, o fim das “grandes narrativas”, a reinterpretação das situações de vida, trazendo no seu bojo “um movimento de retorno ao

sujeito”, ativo e pensante, enunciador e produtor das representações “assim como uma nova interrogação sobre o vínculo social” (JODELET, 2009, p. 685).

E, no dizer de Santos (1988), ao mostrar o sujeito no contexto das transformações sociais, também discorre sobre as injustiças e as irracionalidades da sociedade capitalista, que deixa um vazio nos sujeitos, dificultando-os de pensarem uma sociedade melhor e mais justa, acrescentando que “a pós-modernidade representa uma ruptura não apenas no âmbito da política e da economia, mas sobretudo no pensamento das pessoas” (SANTOS, 1988, p. 71).

Hall (2009) também sinaliza que estamos numa época de pós-paradigmas. Segundo ele, o termo “pós” não indica novos patamares, mas um movimento em direção a outra situação, que se traduz pela intensidade do fluxo de migração, fazendo surgir uma mistura de culturas, criando diásporas²¹ pelo mundo, na contramão da lógica da globalização neoliberal.

E, Morin (2005), criticando a divisão do conhecimento em campos especializados e a subsequente visão fragmentada do homem, descreve o cenário atual como cheio de crises e incertezas, no qual se reconhece a instabilidade do mundo e a imprevisibilidade dos eventos.

Dessa forma, ao iniciar essa discussão sobre formação de professores(as) é necessário apontar antes, qual a concepção de professor(a) estamos tratando aqui, e nessa perspectiva destacamos o papel que os professores exercem na sociedade como mediadores no processo de emancipação das pessoas, utilizando a unidade teoria/prática.

Por outro lado, o contexto neoliberal que estamos vivendo no Brasil apresenta também outra concepção de professor(a), no qual a classe docente deve ser apenas ferramenta para responder à demanda formativa do mercado de trabalho, e reproduzir a lógica empresarial na sala de aula, vislumbrando a educação como um motor de crescimento econômico e, por conseguinte, o lucro é o objetivo.

Entretanto, o que defendemos neste estudo, é justamente a educação e, conseqüentemente, uma formação docente comprometida com as transformações que este contexto de desigualdade social demanda, e não com as ordens do mercado que produzem essa desigualdade.

[...] a política educacional referendada pelo modelo neoliberal privilegia uma formação docente genérica, superficial e pragmática, preocupada mais com o “saber fazer” do que com o “ensinar a pensar”, valorizando acima de tudo, um saber fragmentado, utilitário e técnico. Percebe-se nessa proposta uma autêntica divisão entre a atividade prática e a teórica, uma vez que esse modelo de formação docente induz o professor a aceitar e a aplicar, em sala de aula, os conhecimentos produzidos por investigadores muitas vezes desvinculados da realidade escolar. Teorizar sobre a

²¹ O fenômeno das diásporas ou da imigração provocado pela globalização é discutido pelo autor nas suas obras.

ação, ou seja, refletir sobre a práxis pedagógica possibilita que o professor tenha mais autonomia e competência efetiva. (GIRON, 2012, p. 20).

Esse “saber fazer” é geralmente entendido e propagado pela “competência” que, como bem define Martins (2010, p. 19), é “baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos”.

Nesse sentido, observamos que a formação dos professores(as) assim como a educação, de modo geral, é objeto de disputa no campo político educacional devido às consequências que esse processo de formação pode desencadear na sociedade, seja de reprodução das atuais estruturas ou de rompimento e transformação delas.

A formação inicial do professor(a) deve ser caracterizada por um processo que vise instrumentalizá-lo para a prática docente, considerando que isso demanda um conjunto de conhecimentos e experiências nas áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal.

Esta formação inicial de professores(as) deve estar associada às mudanças que ocorrem e alteram as formas de pensar, sentir e agir na sociedade, visando, assim, possibilitar condições para que os futuros professores tenham ferramentas para agir dentro desse processo de inovações e mutações que o mundo vive, apontando para emancipação dos sujeitos.

Assim, a formação inicial de professores(as) pode desencadear transformações e sofrer também mudanças no contexto sociopolítico. E para compreender melhor sobre a configuração atual da formação de professores(as), faremos um mergulho em alguns traços históricos buscando entender os acontecimentos que nos trouxeram para o seu atual estágio.

Apesar de hoje existirem políticas de formação de professores(as), em 2017 o número de professores(as) da educação básica sem curso superior ainda era de 15%, de acordo com os dados do Censo Escolar 2017 (SOUZA; FERREIRA, 2018). No entanto, conforme Gatti et al. (2019, p. 20), a história da educação no nosso país nos revela que “o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básicas e desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população”.

Para estas autoras

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história. (GATTI et. Al., 2019, p. 20).

É fato que por um tempo, enquanto o ensino esteve sob a responsabilidade da Igreja Católica, a concepção de professor(a) estava fortemente atrelada à ideia de vocação que

perpassava por valores morais religiosos. E a formação era algo quase inexistente, se aprendia com a observação das professoras mais experientes. Assim como não havia formação também não havia pagamento, Tardif (2013, p. 555) nos afirma que “durante muito tempo, as professoras religiosas trabalhavam de graça”.

Nesse contexto religioso, o ensino é considerado como uma vocação. O que é uma vocação? Essencialmente, trata-se de um movimento interior – um élan íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. Com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significava primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé. O ensino na idade da vocação era, portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, monitorá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião (TARDIF, 2013, p. 555).

Essa pedagogia baseada na religião, na qual a docência era uma espécie de servidão ao divino, onde se tinha de ensinar por amor, obediência, em determinado momento começou a não ser mais útil ao projeto de poder que ascendia no século XVIII, período em que são instituídos os Estados-nação pelo mundo e de grande processo de industrialização.

Nesse momento a educação passa a ser responsabilidade do Estado, sobre o qual Nóvoa (1995, p. 15) expõe que: “O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado)”. E foi seguindo essa perspectiva laica, que a concepção de docência foi deixando de ser, predominantemente, vocacional para constituir-se a profissionalização da categoria.

Foi na metade do século XIX que o processo de qualificação docente ganhou importância com a criação das Escolas Normais, que ficaram incumbidas de promover a formação de professores durante um período de dois anos em um nível secundário. Para Nóvoa (1995) as Escolas Normais representam uma grande conquista por ter tido um papel central na produção e reprodução de saberes, elaboração de conhecimentos pedagógicos e o estabelecimento de um sistema de normas da profissão que, conseqüentemente, produziu um horizonte coletivo para a profissão.

Para que esse processo de profissionalização docente se afirmasse no contexto social, assim como outras profissões já constituídas como a medicina, direito e engenharia, Tardif (2013) evidencia que essa profissionalização está diretamente condicionada à universitarização na formação dos professores (as).

A universitarização foi uma das reivindicações levantadas pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova na década de 1930, mas que só foi adquirir materialidade a partir da

década de 1990, especificamente, com a promulgação da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2009).

Maués (2003) revela que as mudanças que se desenrolaram no contexto educacional na década de 1990 são parte de um processo de reformas pensadas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI). E a formação de professores “veio na sequência da prioridade de universalização do ensino fundamental; afinal para fazer face a esse contingente de alunos é preciso que se forme o pessoal necessário e adequado a tal empreitada” (MAUÉS, 2003, p. 99).

Em seu texto, datado em 2003, Maués (2003) já expunha as características que já estavam e/ou iriam nortear a formação de professores no país. Para ela:

Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a ‘universitarização’/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências. (MAUÉS, 2003, p. 99)

Segundo Maués, esses elementos submetem a formação de professores à lógica do mercado, onde o dinheiro é o objetivo e não a emancipação dos sujeitos, portanto, a formação estará comprometida com as exigências de dominação do capital, e os conteúdos assumiram um sentido prático para contribuir com o processo de dominação dos sujeitos (MAUÉS, 2003).

Ao analisar esses elementos, após 16 anos da publicação desse artigo de Maués (2003), percebemos que eles se destacam nas recentes políticas de formação dos professores no país, onde é visível um aumento real no número de professores diplomados, o que não significa necessariamente uma melhora na qualidade de formação desses professores, pois isto tem ocorrido por um processo de aligeiramento na formação, onde a teoria e a prática são colocadas em lados opostos para serem julgadas quem é mais importante.

Para Tardif (2013), é primordial que a formação universitária desses futuros professores esteja fundamentada na aplicação da unidade teoria/prática.

Nessa perspectiva, o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Entretanto, como em medicina ou em engenharia, a pesquisa não se limita a produzir conhecimentos teóricos ou básicos: ela deve estar a serviço da ação profissional e resulta em um aumento das competências práticas dos professores (TARDIF, 2013, p. 561).

Entretanto antes disso, é necessário romper com concepções e práticas que vêm determinando a formação de professores, conforme afirma Tardif (2002). Esse mesmo autor defende a superação da lógica disciplinar nos cursos de formação, pois ela não coopera para a inter-relação entre o conhecimento e a prática docente.

Nessa perspectiva Dourado (2016) acredita que

É fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático, bem como com concepções que advogam a teoria como elemento fundante para a formação, ignorando, em muitos casos, a importância da produção de práticas pedagógicas, o estágio supervisionado, dentre outros (DOURADO, 2016, p. 29).

E, sobre o ponto de vista teórico acerca da discussão da formação de professores, Nóvoa (2007) ressalta que houve um avanço significativo a partir de diversas produções de teses de doutorado, artigos científicos, relatórios, os quais apresentam um consenso discursivo, mas o autor afirma que contraditoriamente a esse avanço teórico, ele ainda observa deficiências nas práticas formativas, pois, segundo ele, raramente “temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2007, p. 4).

Para a superação dessa situação, Nóvoa (1992) defende que essa teoria produzida precisa ser interligada à formação desses futuros professores, assim como esses educandos não devem ficar limitados às disciplinas do currículo, mas se acercarem da realidade profissional, principalmente de profissionais mais experientes, pois é assim que este poderá ter uma formação com base na reflexão/ação que envolve o processo pedagógico.

O que Nóvoa (1992) defende é justamente a ruptura da dicotomia existente teoria e prática na formação de professores, reflexo das disciplinas puramente teóricas, isoladas e sem conexão com a prática pedagógica, que frequentemente está presente apenas no final do curso com os estágios obrigatórios. E isso é uma realidade ainda muito recorrente que acaba por reforçar essa dicotomia entre teoria e prática.

Corroborando com essa perspectiva, Imbernón (2011, 46) acredita que

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. Em um cenário ideal, o curso superior deveria girar sobre o eixo da relação entre teoria e prática educacional, além de oferecer uma visão holística e crítica das disciplinas – sejam de conteúdo científico ou psicopedagógico.

Nesta afirmação evidenciamos a relevância de uma prática apoiada na teoria, bem como da teoria com base na prática, na realidade educacional, para constituição de uma formação docente com elementos sólidos que possibilite de fato uma ação pedagógica transformadora da realidade. Afinal, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir se articulando e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Freire (1996) ao denunciar o ativismo e o blábláblá, o faz por acreditar que a transformação da realidade pode ser promovida mediante o processo educativo que reside na

capacidade de ação e reflexão do ser humano. Para ele essas atitudes precisam dialogar permanentemente, produzindo a práxis, que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p. 38).

Diante dessa discussão, Garrido et al. (2017, p. 17) ao “analisar os cursos de pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do estado de São Paulo por meio de suas matrizes curriculares” identifica fragilidades na formação de pedagogos no estado de São Paulo, apontando, dentre outros fatos, que

[...] o estágio deve constituir-se em eixo articulador de todo o currículo, partindo da realidade existente nas escolas. Dessa forma, deveria iniciar-se no princípio do curso, tomando a realidade das escolas como objeto de pesquisa do conjunto das disciplinas, voltar à realidade propondo formas e caminhos para superação dos problemas evidenciados que impedem uma educação escolar emancipatória com qualidade para todos. (PIMENTA et al., 2017, p. 28).

Estas constatações apresentadas por Pimenta et al. (2017) deixa evidente um dos limites da formação inicial de professores em cursos de pedagogia, dada essa presença da dicotomia entre a teoria e prática. O que indica a necessidade de fortalecer uma formação inicial pautada na reflexão crítica na/sobre a prática para que os futuros professores(as) ao se depararem com situações do cotidiano escolar tenham base para intervir de maneira mais eficiente no processo pedagógico.

Desta forma, o que Pimenta et al. (2017) denuncia na atualidade, essa formação inicial docente com pouca relação com a prática, com o cotidiano escolar, é justamente uma reafirmação das ideias defendidas por Nóvoa (1992), Imbernón (2011) e Freire (1996) que há anos já mencionam a imprescindibilidade de se constituir uma formação inicial de professores(as) em que haja um relação permanente entre o que discute na academia com a prática no dia a dia escolar.

Aroeira (2009) ressalta que a unidade teoria/prática não deve ser direcionada apenas aos estágios supervisionados. Esta autora propõe que sejam criadas ações que impliquem o estabelecimento ou fortalecimento das relações entre as universidades e as escolas.

Maués (2003, p. 102) também destaca que essa unidade teoria/prática no processo de formação não se trata do

[...] simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem de que esta esteja mais próxima das necessidades das escolas. É preciso considerar os aspectos em que essa prática se dá, como os saberes teóricos e de ação são considerados no currículo, não apenas em relação a uma carga horária destinada, sobretudo em relação às funções que eles devem desempenhar para a formação do futuro professor.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 286) aponta a necessidade da formação inicial de professores estar conectada à prática profissional, visto que esta é “um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores(as) experientes”.

Podemos citar como exemplo que se concretiza dessa necessidade de relação entre as Universidades e as Escolas, a criação dos Colégios de Aplicação a partir da década de 1940, por se entender “que havia a necessidade de criação de um Colégio que pudesse proporcionar uma oportunidade do preparo docente e ainda um estímulo à pesquisa científica na área da Educação” (CORREIA, 2017, p. 127). Outro ponto que se levanta em discussão, neste momento, sobre a formação inicial de professores(as) se refere ao fato de que grande parte desses professores(as) está sendo formada na lógica de uma formação precarizada, do ensino à distância, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Matrículas do ensino superior, presencial e EAD entre 2010-2017



Fonte: Moreno (2019)

Conforme os dados do gráfico 1 acima, que apresentam os dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos observar que desde o ano de 2016 as matrículas nos cursos de licenciatura ocorrem majoritariamente no ensino à distância. E com o Decreto nº 9.057/ 2017, essa expansão tende a aumentar, pois ele permite o aumento da oferta de cursos à distância sem credenciamento prévio (BRASIL, 2017).

Sabemos que grande parte dessas matrículas em EAD ocorre em instituições privadas não universitárias, portanto, não há obrigatoriamente a presença de ensino pesquisa e extensão, o que impossibilita uma formação mais sólida. Sobre isso, Shiroma (2003, p. 66) já alertava na existência de um processo de (re)formação dos professores no Brasil que é direcionado para “uma formação de professores mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante”.

Para Shiroma (2003, p. 80) isso é algo planejado que tem por objetivo “modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente [...]”. A autora vai além, afirmando que

A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a consecução deste objetivo na medida em que desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato de modo a formar em menor tempo um considerável ‘exército pedagógico de reserva’ (SHIROMA, 2003, p. 80).

Shiroma (2003) também alerta que essa subtração na formação, ao criar esse exército de reserva, também produz um barateamento do salário dos professores e, conseqüentemente, uma desqualificação docente. Portanto, toda essa interferência na formação do professor, o orienta para certo pragmatismo ao mesmo tempo em que não lhe dá suporte para a reflexão profunda da educação.

Ainda nesta discussão sobre a formação docente por meio da EAD, Malanchen (2007, p. 201) acredita que essa

[...] democratização da formação docente por meio da EAD pretende alcançar três objetivos: o primeiro é o de baratear o custo da formação docente; o segundo é o de capacitar tecnicamente e habilitar legalmente os professores; o terceiro é o de despolitizar essa formação [...].

Diante disso, percebemos que a formação de professores(as) por meio da EAD incide em um empobrecimento intelectual desses futuros professores(as), visando apenas uma formação técnica para atuar no mercado de trabalho, por conseguinte, não contribui para solucionar os problemas educacionais do país, muito menos para promover transformações que a nossa sociedade precisa.

Gatti et al. (2019, p. 54-55) apontam, dentre outros fatos, que apesar dos cursos presenciais também apresentarem limitações, eles se diferenciam da EAD ao proporcionarem “a experienciado contato cotidiano com os formadores, em presença concreta, e a possibilidade de experimentar ambiente acadêmico corroborando com a ampliação de suas vivências relacionais e vida cultural, em coletivo cotidiano”, além de proporcionarem o contato com pesquisas científicas. Para os autores, tudo isso faz um grande diferencial na formação de professores, visto que são pessoas que vão interagir diretamente com crianças e adolescentes.

As experiências e interações presentes nas relações humanas certamente são parte do processo pedagógico, e para Nóvoa (2008, p. 6) a dimensão pessoal e profissional no dia a dia da docência se funde, a tal ponto de ensinamos “aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Nesse ponto, podemos dizer que esta é uma profissão em que a coerência, entre o discurso e prática, é indispensável.

Assim, uma formação inicial de professores(as) também exige contribuições para o desenvolvimento pessoal do sujeito para que ele possa compreender e ampliar a sua concepção

de mundo, de sociedade, de homem, que o acompanharão no fazer seu pedagógico, pois para compreender a complexidade de conceitos que nortearão sua prática, são indispensáveis os aportes teóricos para contrapor o senso comum, pois afinal, o dia a dia desses futuros professores “também atravessados pela rotina, pela burocracia, pela tradição, pelo conservadorismo, etc.” (GARCIA et al. 2013, p. 260). E, reforçando esse pensar, Nóvoa (1992),

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Para este autor, apesar da formação pessoal ser muitas vezes ignorada nos cursos de formação docente, ela é uma das 3 dimensões que compreendem o processo de formação na perspectiva crítico-reflexiva, as quais são: “desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1992, p. 1).

Essa formação pessoal ela se destina a fornecer elementos para que esse professor desenvolva o pensamento autônomo e assim possa ser capaz de realizar, inclusive, a sua (auto)formação participada, que consiste na criação de redes coletivas de trabalho onde as experiências e conhecimentos são parte de uma formação mútua entre os próprios professores, que assumem papel de formadores e formandos ao mesmo tempo (NÓVOA, 1992). Isto é, criar uma dinâmica de reflexão/ação permanente.

Estas ideias coadunam com as de Freire (1996) que afirma

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25).

Essa afirmação demonstra o quanto a prática e a teoria, a reflexão e a ação são elementos não dicotômicos, que coexistem e se complementam no processo da formação docente, pois criam possibilidades para uma intervenção mais eficaz na realidade, transformando-a, fomentando autonomia e emancipação.

Desse modo, é preciso pensar a formação dos(as) professores(as) como um projeto único envolvendo a inicial e a contínua. Portanto, a formação engloba duplo processo: o de autoformação dos professores, com base na reelaboração constante dos saberes realizados na prática, confrontados com as experiências vividas no contexto escolar e o de formação nas instituições escolares em que atuam (PIMENTA, 1999).

3.3 *Lócus* da Pesquisa

Inicialmente ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED)/ICED tinha uma proposta de tese intitulada “A mídia na interface com as experiências híbridas da socialização entre jovens da zona urbana e rural: contornos e possibilidades”. Entretanto, tive dificuldades em fazer coleta de dados nos dois municípios escolhidos para a pesquisa (Penhalonga e Colares), então no início do 2º semestre /2018 surgiu a oportunidade em trabalhar como docente orientadora no Programa de Residência Pedagógica, no Instituto de Ciências da Educação.

Desta forma resolvi mudar de tema em acordo com minha orientadora, Professora Dra. Ivany Pinto Nascimento, uma vez que já estava envolvida no referido programa (PPGED) e estava interessada em conhecer essa primeira experiência em torno da formação inicial de professores(as), por estudantes residentes matriculados na disciplina estágio supervisionado no ensino fundamental, do ICED/UFPA e desenvolvendo tal estágio em uma escola da rede pública, intitulada Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Amância Pantoja”.

Essa instituição foi escolhida para ser a escola campo dos(das) estudantes residentes por diversos critérios em conformidade com o Edital 06/2018, em relação ao item 1 – objeto 1.1 que consta nos (ANEXOS 2 e 4): ser pública municipal de educação básica; corpo docente ter formações continuadas pela rede municipal de Belém; professores(as) serem muito atuantes e compromissados(as) com as turmas do ensino fundamental; por ser escola de referência no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois de acordo com o Inep/MEC/2018, no período de 2007 a 2018 a escola Amância Pantoja apresentou as médias 3.9, 4.2, 4.7, 5.5 e 6.0, consecutivamente, possuindo um dos maiores IDEB da Rede Municipal de Belém nesse período e por já ser campo de pesquisa e extensão da FAED.

Estas médias acima revelam o alcance e superação de metas estabelecidas pelos índices projetados pelo IDEB para este período, o que a coloca na posição de destaque no ranqueamento das escolas municipais de Belém em 2018; de fácil acesso para o deslocamento dos(as) estudantes residentes até a universidade; ter ensino infantil e fundamental da escola básica, ser de pequeno porte, ter a comunidade escolar participativa e ter disponibilidade, infra estrutura boa e aceitação para a realização do PRP/ICED, inclusive a participação do governo municipal se efetivou por meio de Termo de Adesão ao Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado por suas secretarias de educação.

Figura 4 – Fachada da E. M. E. I. F. Profa. Amância Pantoja



Fonte: Google Maps (2020)

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Amância Pantoja”, escolhida como lócus deste estudo, está situada no bairro de Fátima, outrora denominado de Matinha, tem como ruas principais a Antônio Barreto e Domingos Marreiros, transversais: Travessa Castelo Branco, Travessa nove de janeiro, Travessa três de maio, Travessa quatorze de abril e Avenida Alcindo Cacela, próximo a Avenida Duque de Caxias, se limitando com os bairros do Umarizal, São Brás e Marco.

A origem do solo deste bairro é de várzea e que após sofrido o processo de urbanização acentuado, ocorreu o saneamento básico, onde praticamente todas as transversais são asfaltadas, salvo algumas passagens. Nas vias centrais predominam as casas de alvenaria, entretanto, o aluno da escola reside na sua maioria na parte mais periférica, notadamente em casas de madeira, em vilas.

Quanto a mudança do nome do bairro se deu a partir da construção do Santuário de Fátima, em homenagem a Virgem de Fátima, e na perspectiva de mudanças de concepções que marginalizavam sócio culturalmente a população da referida área. Em relação ao aspecto econômico a população do bairro é constituída em sua maioria de pessoas oriundas de classe econômica média/baixa e baixa, sendo que os alunos que fazem parte da escola são originários de família de baixo poder aquisitivo. Em relação ao saneamento a higiene urbana é relativamente boa, devido o beneficiamento da macrodrenagem, pois, possui sistema bom de saneamento.

A escola está localizada em um terreno firme, tendo uma área média de extensão, possuindo 2 (dois) blocos em alvenaria, pintados com tinta à base d'água e grades pintadas a óleo. A sua estrutura física é composta de: no bloco dos fundos, parte térrea – 01 copa cozinha, 01 despensa, 02 blocos de banheiro para alunos, sendo 01 destinado a discentes masculino e outro feminino, 01 uma área coberta que serve para recreação dos alunos. Ainda no bloco dos fundos, parte superior, 05 salas de aula.

No bloco da frente, encontramos 02 salas de aulas, 01 Biblioteca e 01 Sala de Informática, também existem salas destinadas aos serviços burocráticos técnico e pedagógico, como: 01 Secretaria conjugada com o Arquivo Passivo, 01 Sala dos Professores, 01 Sala de Direção com banheiro conjugado, 01 Sala de Coordenação Pedagógica, 02 Depósitos (um para material de limpeza e outro para material pedagógico e de expediente), e 01 banheiro para os funcionários, 01 quadra de esportes coberta. A escola é considerada de porte médio.

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade, por meio das reuniões de Pais e Mestres e Assembleia Escolar, nas comemorações cívicas sociais e esportivas, nas tomadas de decisões no processo da gestão democrática vivenciada por meio do Conselho Escolar, como também a culminância dos encontros Família/Escola. Há também um bom intercâmbio entre escola, comunidade e instituições entre si.

A escola tem como função social garantir o acesso ao conhecimento sistematizado de qualidade para todos contribuindo para o desenvolvimento pleno, preparação para o trabalho e o exercício da cidadania e como filosofia contribuir para o pleno desenvolvimento do homem, sua preparação para o trabalho e a formação da cidadania, com a concepção de Educação para a transformação, por meio da ação educativa centrada no ser humano enquanto ser político, social e cultural que busca e se situa em um contexto de relações diversas da humanidade.

Tem como missão desenvolver uma educação pública de qualidade por meio da articulação de todos os segmentos da escola, embasado nos princípios de gestão democrática: de cooperação, participação coletiva, de solidariedade e democratização das relações, que possam contribuir para a melhoria organizacional, o desenvolvimento de práticas coletivas, para a concretização do acesso e a permanência com sucesso de aprendizagem de todas as crianças, adolescentes e jovens em igualdade de condições e oportunidades para todos, sem distinção.

E, como visão de futuro, ser referência local, regional e nacional, reconhecida e valorizada pela qualidade do trabalho que desenvolvemos em uma ação integrada, participativa, crítica e criativa, voltada para qualidade social da educação de nossa comunidade escolar. Tem por objetivos estratégicos promover a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem,

melhorando o desempenho acadêmico dos alunos; garantir a continuidade do processo de gestão democrática na escola; melhorar a qualidade dos serviços a serem oferecidos à comunidade.

As crenças se têm ao desenvolvimento do homem e da sociedade dentro dos padrões da equidade e da justiça social, capaz de assegurar o efetivo exercício consciente da cidadania e da democracia, se dá por meio da educação ampla, irrestrita e responsável, de forma solidária entre os entes: família, estado, escola, enquanto célula, e da sociedade civil organizada; Acreditar no potencial do homem como ser capaz, crítico e criativo que ao relacionar-se com o outro e com o meio, reconheça as semelhanças e as diferenças, buscando nessas diversas relações sua própria harmonia.

No que diz respeito aos seus valores a escola se apoia nos princípios norteadores de organização: igualdade de condições para o acesso e permanência nela; qualidade de ensino e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber em um contexto harmonioso em que haja honestidade, legalidade, moralidade, respeito, cooperação, integração, vivência de princípios educativos, cidadania e de publicidade de suas ações dentro de uma gestão democrática participativa.

3.4 A ética no estudo

Ao se abordar a ética em pesquisa, devemos destacar que é uma postura que transcende qualquer regulamentação. As sistematizações propostas pelos códigos e resoluções nunca serão suficientes para abarcar todas as situações com que o pesquisador pode se deparar e para as quais deverá buscar respostas que reflitam seu compromisso com a ciência e o seu respeito tanto com os participantes do estudo como com a comunidade que poderá ser influenciada pelas repercussões de sua pesquisa (LORDELO; SILVA, 2017).

As pesquisas científicas prescindem de tratamento ético para que o pesquisador tenha compromisso com o estudo e sigilo nas informações coletadas com os sujeitos humanos da pesquisa. Conforme determina a Resolução n.º 466 – CNS, de 12 de dezembro de 2012, devemos considerar as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano e que todo o progresso e seu avanço devem, sempre, respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano.

E, como enuncia a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, devemos considerar que a ética em pesquisa implica a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, reconhecendo que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante, resguardando assim, a Ética na Pesquisa na área de Ciências

Humanas e Sociais, com o propósito de proteger contra danos tanto para os sujeitos da pesquisa quanto para o pesquisador ou para instituição a qual a pesquisa esteja atrelada.

Desta forma esta pesquisa estabeleceu o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar (APÊNDICE B).

A participação dos(as) 23 estudantes residentes sujeitos desta pesquisa foi voluntária, a identidade deles com padrões profissionais de sigilo e sem identificação em nenhuma publicação, sendo escolhidos nomes fictícios. Além disso, foram tomadas as medidas necessárias a fim de garantir a integridade desses sujeitos ainda que os riscos porventura surgissem no momento da utilização das informações.

Cada estudante residente recebeu uma via do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, tendo o esclarecimento se decidissem não participar ou quisessem desistir de continuar em qualquer momento da pesquisa, tinham absoluta liberdade de fazê-la sem penalização alguma. Enfatizo que obtive de forma ética as assinaturas dos participantes da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que apresentam as Resoluções do CNS nº 466/2012 e Resolução 510/2016.

3.5 Os critérios de seleção dos sujeitos

Escolhemos como critérios de seleção para participar como sujeitos desta pesquisa, em conformidade com o Edital 06/2018/CAPES, do Capítulo 5 – Fomento, 5.1- Inciso I estudantes com matrícula ativa no curso de licenciatura em pedagogia – FAED/ICED/UFGA, que tivessem cursado o mínimo de 50% do curso ou que estivessem cursando a partir do 5º período, devidamente matriculados na disciplina Estágio supervisionado no ensino fundamental, no 2º semestre/2018 e disponibilidade de dois turnos para cursar as 440 h previstas na carga horária do PRP/ICED: um para a realização das atividades do Programa Residência Pedagógica (escola-campo) e outro para cursar a disciplina de estágio no ensino fundamental no pavilhão de aula na UFGA.

3.6 O perfil dos sujeitos da pesquisa

Ao analisar as representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPA acerca do Programa Institucional Residência Pedagógica e suas implicações na formação inicial de professores(as), buscamos enquanto “atores sociais” no espaço escolar, 23 estudantes residentes bolsistas da CAPES num período de 18 meses, inseridos no referido programa.

Assim, o foco de nossa pesquisa são os anos iniciais do Ensino Fundamental da educação básica e como sujeitos participantes 23 estudantes residentes devidamente matriculados na disciplina estágio supervisionado no ensino fundamental na UFPA, com matrícula ativa no curso de licenciatura em pedagogia e que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, como também selecionados para o Programa de Residência Pedagógica (MEC/CAPES) conforme o Edital de Nº 06/2018, para inserção docente na escola campo – Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental “Amância Pantoja”.

Dessa forma trabalhei como Docente Orientadora no Programa de Residência Pedagógica do ICED/UFPA e o meu acesso aos 23 estudantes residentes se dava duas vezes por semana, no turno da manhã e tarde, em tempos semanais e/ou turnos alternados. Como a rotina desses 23 estudantes residentes eram intensas em sala de aula com as preceptoras (docentes das turmas) ou na gestão com a diretora ou coordenadoras pedagógicas, ficava inviável a aplicação do questionário presencial, no espaço físico da escola, escolhida como *locus* do estudo.

Dessa forma resolvemos aplicar o questionário *online*, individual, com perguntas objetivas de múltipla escolha, contendo 29 questões, (APÊNDICE C), por meio do Google Formulários, que é uma ferramenta virtual, gratuita e que possibilita a elaboração de formulários *online*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltiplas escolhas, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem pesquisa solicitar *feedback* sobre algo, organizar inscrições para eventos, convites ou avaliações. A ferramenta é compatível com qualquer navegador e sistema operacional. Os dados ficam salvos na conta pessoal do usuário no *Google* (BIJORA, 2018).

Por meio da aplicação desse questionário virtual (APÊNDICE C) foi possível elaborar o perfil dos(as) estudantes residentes, já que o estudo do perfil se torna relevante porque possibilita compreender quem são esses sujeitos e permite discutir a identidade profissional dos sujeitos que fazem o curso. Concordamos com Limonta (2009, p. 125) quando afirma que discutir o “perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo”. Partindo dessa compreensão, propusemos a realização

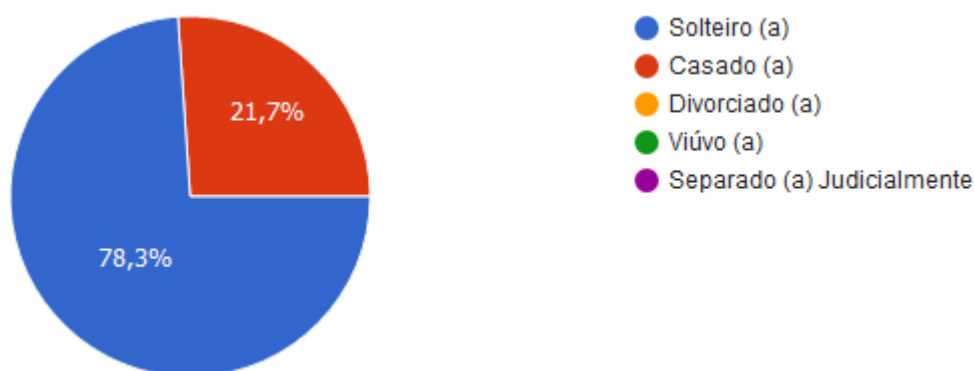
do estudo ora apresentado. A análise desses dados nos trará indícios de como a formação inicial dos estudantes residentes vem sendo construída historicamente.

Para delinear o perfil dos 23 sujeitos (estudantes residentes), assim como conhecer suas ideias e concepções, realizamos a análise do questionário online, aplicado no mês de novembro de 2019, contendo 29 (vinte e nove) questões. Na estruturação desse instrumento de coleta de dados, que serviu de apoio para a elaboração de algumas das diretrizes implementadas, durante o desenvolvimento da pesquisa, as questões propostas foram agrupadas em quatro blocos temáticos: identificação dos(as) estudantes residentes; sobre a família; vida escolar e acessos culturais.

No primeiro bloco temático do questionário virtual, contendo 10 questões, apresentei inicialmente a Identificação dos estudantes residentes incluindo nome, RG, estado civil, local de residência, endereço, profissão, município de nascimento, cor de pele, sexo e idade. Todas essas questões foram respondidas por todos os 23 sujeitos.

Conforme gráfico 2 abaixo, em relação ao estado civil 78,3% dos estudantes residentes são solteiros e 21,7% são casados. Esses dados nos possibilitam pensar que os relacionamentos sociais acompanham irrestritamente às expectativas da mulher na sociedade contemporânea: adiamento da nupcialidade face as transformações econômicas e sociais e da maternidade com vistas na construção de uma carreira profissional para melhor qualificação no mundo do trabalho. De acordo com as informações da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2010, divulgada pelo IBGE (2010), as mulheres mais escolarizadas tendem a ser mães mais tarde. Isto significa dizer que concluir o curso de graduação passa a ser uma das prioridades femininas para, posteriormente, pensar em constituir uma família.

Gráfico 2 – Estado Civil dos Sujeitos



Fonte: autora (2020)

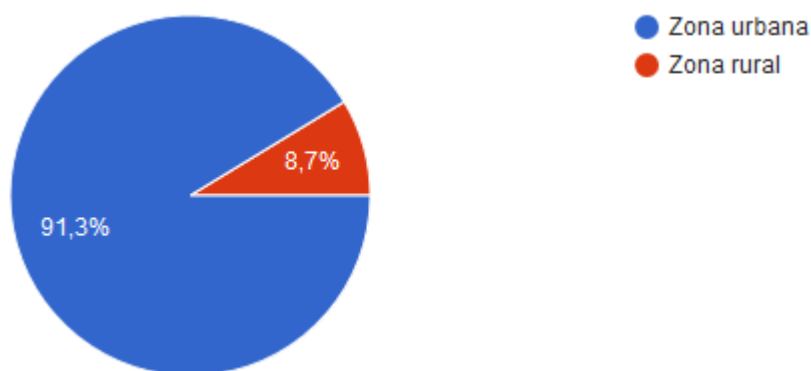
Segundo gráfico 3 abaixo em relação ao local de residência dos sujeitos, dos 23 estudantes residentes 91,3% residem na zona urbana e 8,7% na zona rural. Assim, 91,3%

expressam a maioria em residir na zona urbana, confirmando o que revela o censo 2010, o mais recente, que a maior parte dos brasileiros vive em cidades. Os dados apontam que aproximadamente 85% da população vive em zonas consideradas urbanas. Entretanto uma minoria de estudantes residentes (8,7%) mora na zona rural. Assim, entendemos que seguir um sonho nem sempre é uma escolha fácil. Para muitos estudantes, ter a oportunidade de fazer uma faculdade em uma instituição pública vem acompanhado de viver longe da família e do seu ambiente de costume. Mudanças, adaptação e novas relações fazem parte da vida de quem muda de cidade para fazer um curso superior. A concepção tradicional do rural como o lugar do atraso e da rusticidade e do urbano como o lugar do progresso e da modernidade, não pode mais ser tida como absoluta.

Tanto o rural como o urbano tem passado por grandes transformações que fazem com que estes espaços tenham características distintas dessa visão ultrapassada. O processo de modernização da agricultura, seguido pela explosão das facilidades do acesso aos meios de comunicação, transformaram profundamente a realidade do meio rural” (LINDNER; ALVES; FERREIRA, 2009).

Diante das objeções que a concepção antagônica entre rural e urbano passou a sofrer, alguns estudiosos hoje defendem que entre esses dois aspectos existe uma transição, a qual chamam de continuum rural-urbano. Conforme Wanderley (2001), “o continuum se desenha entre um polo urbano e um polo rural, distintos entre si e em intenso processo de mudança em suas relações” (WANDERLEY, 2001, p. 33). Contudo, a autora enfatiza que essa relação não põe fim às particularidades nem do rural e nem do urbano. De acordo com o censo 2010, o mais recente, a maior parte dos brasileiros vive em cidades. Os dados apontam que aproximadamente 85% da população vive em zonas consideradas urbanas.

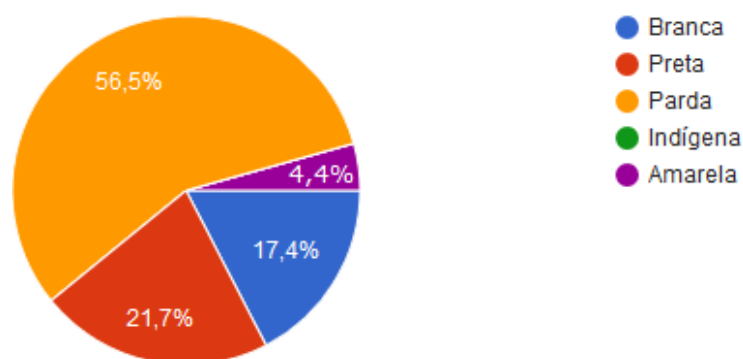
Gráfico 3 – Local de Residência dos Sujeitos



Fonte: autora (2020).

Conforme gráfico 4 abaixo no que diz respeito a cor da pele, dos 23 estudantes residentes, 56,5% se consideram pardos, 21,7% pretos, 17,4% brancos e 4,4% amarelos. Os pretos aparecem com 21,7%, mas se agregarmos os valores para pardos e pretos, 78,2%, notaremos que a maioria dos estudantes residentes seriam beneficiados com as Ações Afirmativas, que são políticas amplas, de grande alcance, que visam ao desenvolvimento sociocultural, econômico e político de um determinado grupo. Essas Ações Afirmativas no Ensino Superior, podem envolver ações de: pré-ingresso, como cursos preparatórios para o vestibular e isenção da taxa de inscrição. Ações pós o ingresso, com o estabelecimento de programas de permanência e assistência; e até acompanhamento da inserção dos egressos no mercado de trabalho, entre outras ações (SOUZA, 2013). Estas ações visam promover grupos que são minorias e não incluem somente questões raciais. Ainda conforme o gráfico 3 abaixo, uma minoria dos estudantes residentes se considera de cor amarela e não houve ocorrência da cor indígena.

Gráfico 4 – Cor de Pele dos Sujeitos



Fonte: autora (2020)

Conforme o gráfico 5 abaixo em relação ao sexo dos estudantes residentes 82,6% se consideram femininos e 17,4% masculinos. Os dados evidenciam, também, que a maioria dos estudantes residentes do curso de Pedagogia do ICED/UFGA é mulher (82,6%). Esse dado reafirma o que diversas pesquisas do campo vêm mostrando (FERREIRA e CARVALHO,2006; UNESCO, 2004): que o número de mulheres que procuram cursos de formação de professores, principalmente nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é maior do que o número de homens.

O estudo de Rêses (2008) aponta que a feminização do magistério já é algo que vem sendo discutido há bastante tempo. Conforme o autor, nas “profissões historicamente destinadas ao “gênero” feminino, a função de professor é a que mais envolve um direcionamento histórico” (p. 32).Um dos aspectos que podemos considerar acerca dessa associação da profissão docente ao sexo feminino devemos ao fato da expansão das Escolas Normais ter ocorrido em um período

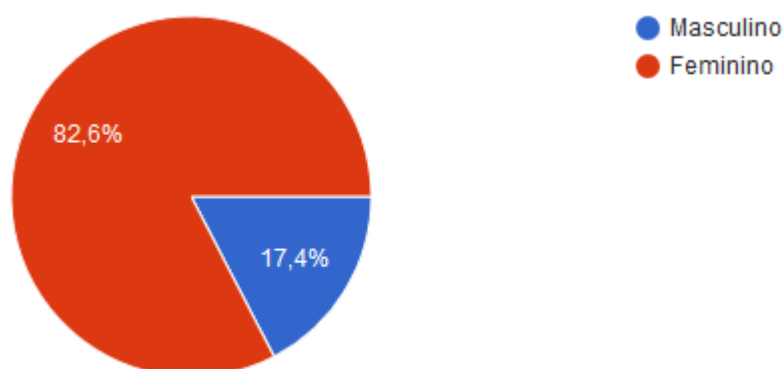
em que a mulher era “destinada” às tarefas domésticas e educativas. Assim, a docência era aceita como uma das poucas atividades extra domésticas adequadas para as mulheres, sendo vista até mesmo como uma preparação para o casamento.

É importante salientarmos, ainda, que segundo Rêses (2008) o número de professores do sexo feminino foi significativamente maior do que os do sexo masculino, devido à identidade feminina, pois se acreditava que as mulheres poderiam realizar muito melhor essa tarefa.

Assim, uma possível justificativa para haver um percentual tão restrito conforme o gráfico que mostra 17,4% de estudantes residentes masculinos no curso de Pedagogia do ICED/UFPA é o fato do magistério apresentar características que são tradicionalmente consideradas do sexo feminino.

Contudo, entendemos que é preciso aprofundar ou desconstruir algumas ideias em torno desse processo de feminização do magistério afim de não simplesmente justificá-lo ou naturalizá-lo como decorrente das características próprias da mulher. Como enfatiza Sayão (2005, p. 46), é preciso “desconstruir ideias incorporadas de maneira acrítica porque masculino/feminino não são entidades isoladas que possuem somente funções pré-determinadas pelo universo cultural”. Por esse motivo, e pensando em masculinidades e feminilidades, partimos do pressuposto “de que as identidades são socialmente construídas pela alteridade” (SAYÃO, 2005, p. 46).

Gráfico 5 – Sexo dos Sujeitos



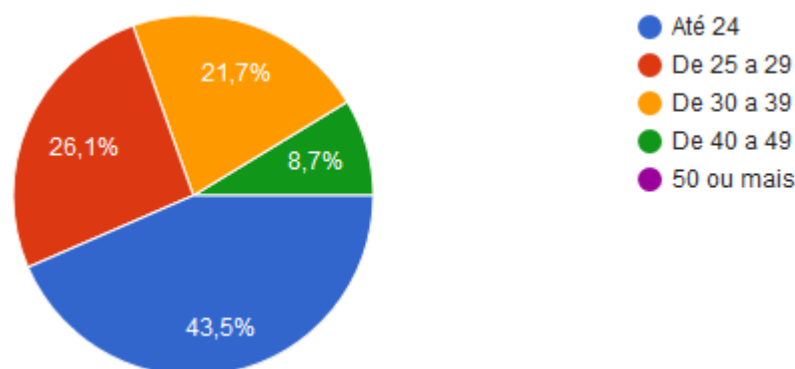
Fonte: autora (2020).

Conforme gráfico 6 abaixo em relação a idade dos 23 estudantes residentes 43,5% tem idade de até 24 anos, 26,1% na faixa etária de 25 a 29 anos, 21,7% na faixa etária de 30 a 39 e 8,7% na faixa etária de 40 a 49. Isso nos diz que a faixa etária dos estudantes residentes deste estudo estão situados na faixa etária de até 24 a 49 anos. Nenhum estudante residente apresentou faixa etária de 50 anos.

Os dados coletados nos mostram conforme o gráfico 6 abaixo, que a maioria dos estudantes residentes do curso de Pedagogia do ICED/UFPA (43,5% com idade até 24 anos e 26,1% estão na faixa etária de 25 a 29 anos), sendo considerados jovens. Tal afirmação se consubstancia na Lei N° 12.852, de 05 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), no capítulo I, dos Princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, no seu artigo 1º, parágrafo 1º desse Estatuto, que considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Essa característica, de acadêmicos bastante jovens, indica que ao concluírem o curso de graduação serão profissionais docentes ainda bem jovens.

Com relação a isso, um estudo realizado pela UNESCO (2004) salienta que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação e abarca algumas questões eventualmente relacionadas a ela como “a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras” (UNESCO, 2004, p. 48).

Gráfico 6 – Idade dos Sujeitos



Fonte: autora (2020)

No segundo bloco temático do questionário virtual sobre a Família, contendo 4 questões envolvendo posição na ordem do nascimento, configuração familiar, detalhamento da configuração familiar e renda familiar), todos os 23 estudantes residentes responderam a todas essas questões. Conforme gráfico 6 abaixo, em relação a posição na ordem de nascimento dos sujeitos 43,5% são filhos mais velhos, 39,1% são filhos do meio e 17,4% são filhos mais novos. Não tivemos ocorrência de filho único. Conforme a psicanalista Iaconelli apud Malacarne (2018) reitera que a posição de nascimento não é sinônimo de problema. “Há ônus e bônus em cada uma delas e os irmãos vão encontrar saídas para sobressair de alguma forma”. Conforme gráfico 7 abaixo, a maioria dos estudantes residentes são filhos mais velhos e geralmente se

atribui a ele a responsabilidade maior na casa de cuidar dos irmãos e ajudar nas despesas financeiras.

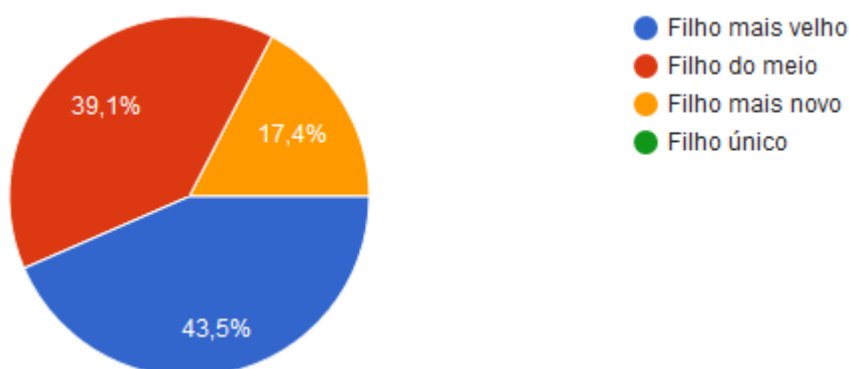
Iaconelli apud Malacarne (2018) diz que se o primeiro tem uma característica, não é difícil que o mais novo procure outra para si. O importante é que não se rotule a criança, reforçando que o primogênito é responsável e que o caçula é criativo. Ainda segundo a autora, “estereótipos não são de todo ruins, desde que a criança não acredite que ela só vai ser amada se possuir tal qualidade”.

Os dados do gráfico 6 revelam que 39,1% são filhos do meio, um percentual bem significativo o que conforme Salmon e Schumam (2011), com núcleos familiares cada vez menores, os irmãos do meio, que antes eram comuns, estão se tornando raridade. Entre o mais velho responsável e o caçula bebê da família, eles precisam lutar para encontrar seu espaço e conquistar a disputada atenção dos pais. Enquanto os primogênitos e os caçulas recorrem aos pais quando precisam de ajuda, os do meio preferem os irmãos ou amigos.

E, conforme estudo 17,4% os estudantes residentes são filhos mais novos, o nativo do último posto da prole, e que por um lado está livre das tantas amarras com que, muito possivelmente, o primeiro foi criado, por outro, sabe que precisa garantir seu quinhão de atenção sempre em alta diante de todas as demandas do primogênito – e de outros potenciais concorrentes ali no meio. (SALMON e SCHUMAM, 2011).

Isso reforça conforme estudo, que tanto os estudantes residentes enquanto filhos mais velhos, quanto os estudantes residentes do meio buscam seus espaços individuais, cada um com seus traços de personalidade, liderança, iniciativa e predisposição para se posicionar no meio social.

Gráfico 7 – Posição na Ordem de Nascimento dos Sujeitos



Fonte: autora (2020)

No que diz respeito a configuração das pessoas na mesma residência dos sujeitos, conforme quadro 6 abaixo, a quantidade de moradores varia de 1 a 8 por domicílio, a maioria dos estudantes residentes moram com familiares, com um único caso de estudante residente morando sozinho e nenhum caso de compartilhamento de residência com pessoa que não seja parente, como amigo/amiga.

Desta forma entendemos que a família tem passado por diversas transformações ao longo do tempo. Hoje, é possível ver diferentes configurações familiares, incluindo, além da família nuclear, tios, avós, padrinhos e mesmo amigos. Esses grupos se caracterizam por relações de influência recíproca, direta, intensa e duradoura, interiorizadas por seus membros.

Entretanto conforme quadro 6 abaixo, 12 (doze) dos estudantes residentes moram com os pais (pai/mãe), 04 moram só com o pai ou com a mãe, 05 moram com esposos, 02 com companheiros, 02 possuem 03 irmãos, 04 possuem 02 irmãos, 03 possuem apenas 01 irmão. Apenas 01 estudante residente vive com padrasto ou madrasta.

Conforme gráfico 6 abaixo 07 estudantes residentes convivem com filhos do relacionamento atual e 05 convivem com filhos de relacionamentos anteriores. Dos 23 estudantes residentes 06 convivem com avôs ou avós, 05 convivem com tios ou tias, 04 convivem com sobrinhos, 02 com primos, 02 com cunhados, 01 mora com sogro ou sogra. Apenas 01 estudante residente mora sozinho, mas nenhum com amigo ou amiga.

Percebemos que conforme o quadro 8 abaixo, na configuração familiar dos alunos residentes apenas 01 mora com padrasto ou madrasta e 01 que mora com sogro ou sogra. Isso configura que a família dos estudantes residentes foi definida, como um grupo de pessoas unidos pela convivência e pelo parentesco. Os dados revelaram a existência da família tradicional, nuclear, com pai, mães e filhos, mas também incluíram membros da família extensa, como avós, tios, sobrinhos, primos cunhados e sogro(a). Assim, essas diferentes configurações são definidas como o conjunto de personagens que compõem o núcleo familiar (WAGNER, 2011). Desta forma levam em consideração as famílias tradicionais, mas também identificam arranjos familiares mais contemporâneos, como famílias extensas, monoparentais e reconstituídas.

Quadro 8 – Configuração das Pessoas na mesma Residência dos Sujeitos

	Sujeitos																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Pai/Mãe		2	2	1	2		1					2		1		2		1					2
Esposo (a)	1					1		1			1						1						
Companheiro (a)										1			1										
Irmãos			2	2								1	1	2	1				3	2			3
Padrasto/Madrasta				1																			
Filho (a) do rel. atual	1					2	3	2			3		1				1						
Filho(a) de rel. anteriores		2				1													1	1			
Avô/Avó									1							2					2	1	
Tio (a)									3						1						1		
Sobrinho (a)					1		1		1														1
Primo (a)																1					1		
Cunhado (a)				1																			1
Sogro (a)											1												
Amigo (a)																							
Mora sozinho (a)										0													
Moradores por domicílio (+1)	3	5	5	6	4	5	6	4	6	1	3	5	4	4	5	5	3	3	6	4	5	2	8

Fonte: autora (2020)

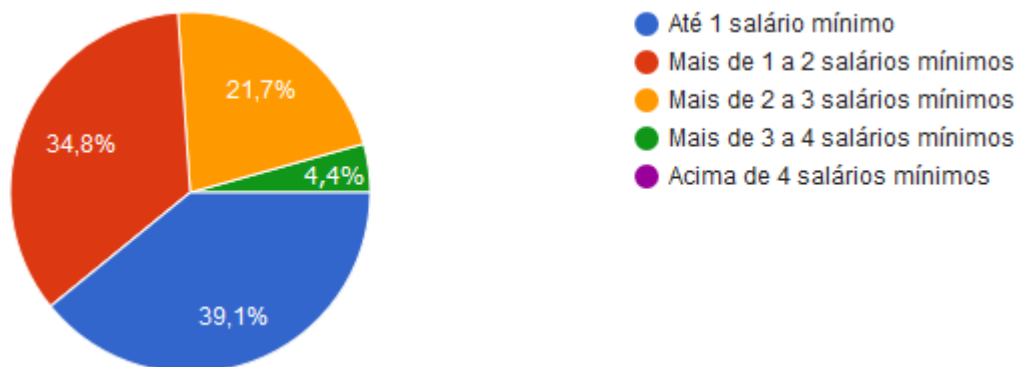
Conforme gráfico 8, no que diz respeito a Renda Familiar dos Sujeitos, 39,1% dos estudantes residentes vivem com até 1 salário mínimo, 34,8% vivem com mais de 1 a 2 salários mínimos, 21,7% vivem com mais de 2 a 3 salários mínimos e 4,4% vivem com mais de 3 a 4 salários mínimos. Nenhum estudante residente possui renda familiar acima de 4 salários mínimos.

Conforme dados os estudantes residentes vivem com até 1 salário mínimo e até 3 salários mínimos. Conforme dados da ANDIFES (2019) a maioria – 70,2% – dos estudantes das Universidades Federais Brasileiras tem renda mensal familiar *per capita* de até 1 salário mínimo, sendo a renda média de R\$ 640. Em contraste, os estudantes que têm renda superior a 5 salários mínimos *per capita* são apenas 4,6%.

Esses dados acima confirmam os dados do gráfico 8, em relação aos estudantes residentes se manterem com até um salário mínimo ou até 3 salários mínimos, já que uma minoria 4,4% apresentam uma renda acima de 4 salários mínimos e deixam claro que é grande o número de estudantes residentes que tem dificuldades de se manter no campus da Universidade, a menos que existam robustas políticas de permanência sendo postas em prática e que incentivem e possibilitem recursos para esse sujeitos no ensino superior, pois se somarmos os dois percentuais 39,1% mais 34,8% onde há a maior predominância de baixa renda familiar, teremos um percentual de 73,9% que certamente possibilita a exclusão e o abandono no ensino superior. Assim, notamos a predisposição dos estudantes residentes

escolherem fazer parte do Programa de Residência Pedagógica, tendo como contrapartida uma bolsa de R\$ 765,00, que certamente somará na renda familiar.

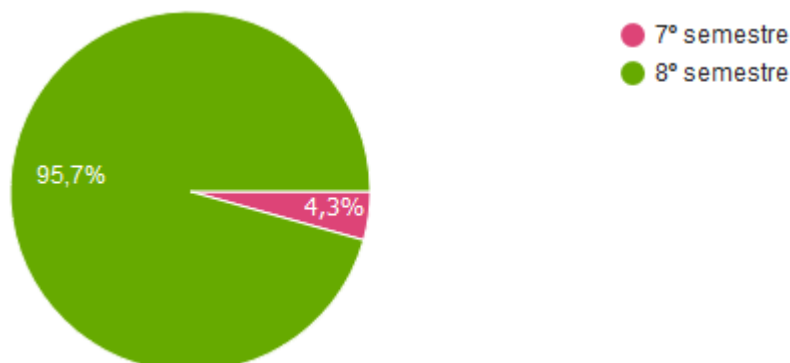
Gráfico 8 – Renda Familiar dos Sujeitos



Fonte: autora (2020)

No 3º bloco temático do questionário virtual apresentamos a Vida Escolar, contendo 7 questões, todas respondidas pelos 23 estudantes residentes, envolveu semestre que estuda, turno de estudo, escola que cursou o ensino fundamental, ensino médio, ano de ingresso no curso de pedagogia, atividades acadêmicas durante a graduação, além das obrigatórias e outras. Conforme o gráfico 9 abaixo, 95,7% dos estudantes residentes estão no 8º semestre do curso de pedagogia e 4,3% estão no 7º semestre do referido curso. Notamos que uma minoria de estudantes residentes não é de concluintes, pois ainda se encontram no 7º semestre por inúmeras razões desde serem alunos fora de bloco, terem trancado matrículas, cursado poucas disciplinas ao longo dos semestres, ou estarem apenas com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para defenderem etc.

Gráfico 9 – Semestre Acadêmico dos Sujeitos



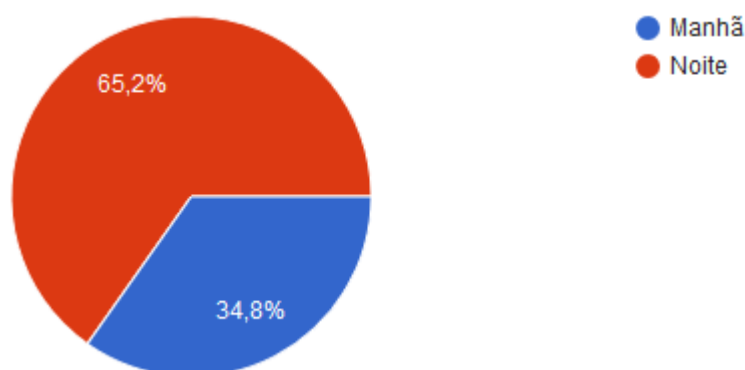
Fonte: autora (2020).

No que diz respeito ao turno acadêmico, conforme o gráfico 10 abaixo, 65,2% dos estudantes residentes estudam no turno da noite e 34,8% estudam no turno da manhã. Essa

concentração e preferência dos estudantes residentes pelo turno da noite se expressa segundo Miguel Arroyo (1991, p. 27), no Brasil “a figura do trabalhador estudante só pode percorrer o percurso escolar, à noite, desde a educação elementar à universidade e é bastante comum”.

Enquanto em alguns países é possível os jovens, na sua maioria, completarem os estudos sem a obrigação de gerar a própria renda. Essa realidade educacional está bastante distante não apenas do Brasil, como da América Latina e tantos outros países cuja realidade de colonização e subserviência no campo do trabalho, faz com que a área da educação, quando acessada, o seja conciliada a duas jornadas de trabalho, ou mais.

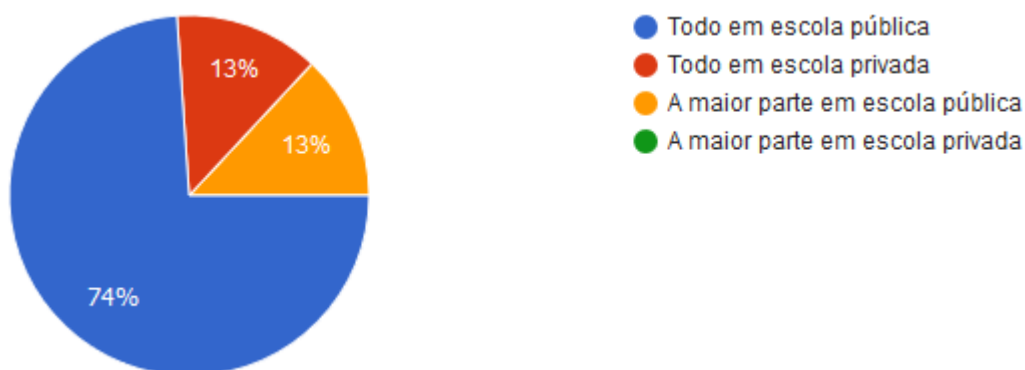
Gráfico 10 – Turno Acadêmico dos Sujeitos



Fonte: autora (2020)

Conforme o gráfico 11 abaixo, 74% dos(das) estudantes residentes são oriundos da escola pública, 13% em escola privada e 13% na maior parte em escola pública. Esses dados revelam que o curso de Pedagogia do ICED/UFPA está preenchendo a maioria de suas vagas com estudantes da rede pública, o que vem atender aos interesses das políticas públicas atuais.

Gráfico 11 – Tipo de Escola no Ensino Fundamental dos Sujeitos



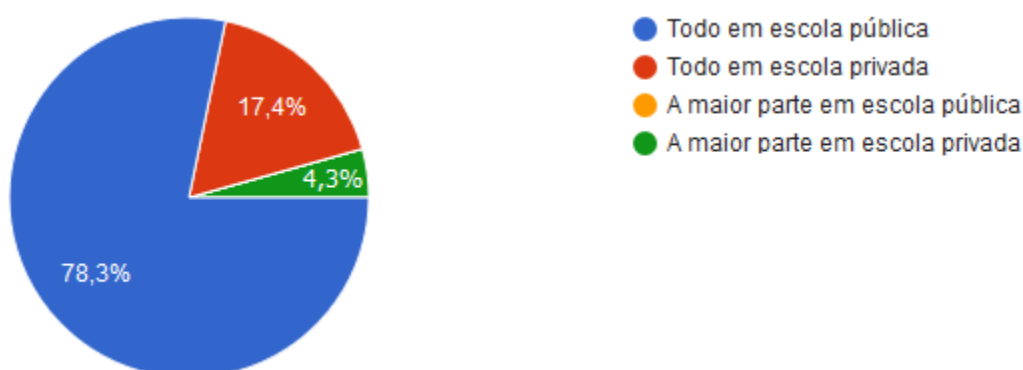
Fonte: autora (2020).

Conforme o gráfico 12 abaixo, 78,3% do ensino médio cursado pelos(s) estudantes residentes foi cursado todo em escola pública, 17,4% todo em escola privada e 4,3% a maior

parte na escola privada. Com relação a modalidade do ensino médio que concluíram, os dados revelam que a maioria dos(as) estudantes residentes fizeram o ensino médio na rede pública de ensino.

Dentro do contexto social brasileiro, influenciada pelas leis do mercado, a escola pública ainda é procurada pelos carentes economicamente, os quais, muitas vezes, só têm acesso ao ensino superior por meio de bolsas. E conforme dados do gráfico 11, uma parcela significativa concluiu seus estudos todo em escola privada. Visto por esta ótica, percebemos que os estudantes de graduação das IES brasileiras, embora sejam em sua maioria originários da escola pública, ainda estão longe de refletir a realidade dos 87% das matrículas públicas do ensino médio. Mesmo assim, fica evidente que, a cada ciclo do ENADE, mais estudantes oriundos da escola pública chegam ao campus, tendo já superado, na média, mas não nos cursos de alta demanda, o percentual que a Lei das Cotas estabelece para as instituições federais de educação superior.

Gráfico 12 – Tipo de Escola no Ensino Médio dos Sujeitos



Fonte: autora (2020)

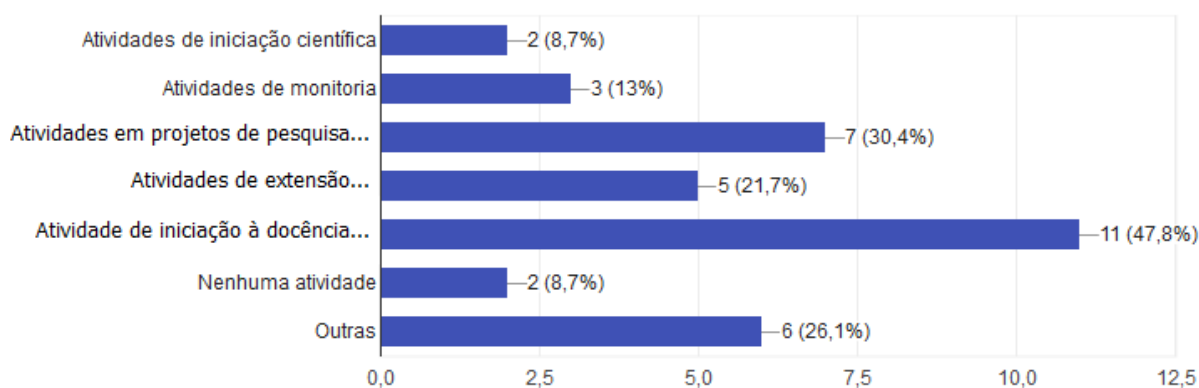
Conforme o gráfico 13 abaixo, revela que 47,8% dos(as) estudantes residentes fizeram iniciação à docência, 30,4% se envolveram com projetos de pesquisas, Outras tendo um percentual significativo de 26,1%, as quais corresponderam à Residência Pedagógica, Estágio e Bolsa Trabalho (ver APÊNDICE F, item 3.7), 21,7% dos estudantes residentes realizaram atividades de extensão e 13% atividades de monitoria.

Estes dados refletem o nível de formação inicial com base no perfil do profissional a ser formado pelo currículo do curso de pedagogia (incluso no PPC) do ICED e pela iniciativa em se envolverem em atividades de iniciação à docência que na grande maioria são remuneradas, como meio de inclusão na renda familiar e também na construção da identidade profissional docente de cada sujeito, uma vez que a função social da profissão, os compromissos e

responsabilidades assumidos se efetivarão a partir dos interesses pessoais e coletivos de cada estudante residente.

Corroborando com esse pensar, segundo Perrenoud (2000) o termo profissionalização está associado à “evolução estrutural da profissão”. Sob sua perspectiva, a noção de profissionalização acompanha as transformações que ocorrem na profissão ao longo do tempo e que estas são formas de dar respostas às necessidades e desafios demandados pela sociedade e pelo setor produtivo.

Gráfico 13 – Atividades Acadêmicas durante a Graduação dos Sujeitos



Fonte: autora (2020).

O quarto bloco temático Acessos Culturais, contendo 8 questões, todas respondidas pelos 23 estudantes residentes envolveram o que você vê na televisão, outros, hábitos de leitura, tipo de leitura, acesso a internet, outras formas de acesso, finalidade do uso da internet, outras.

Conforme o gráfico 14 abaixo acerca das programações de televisão assistidas pelos sujeitos, 73,9% dos sujeitos assistem Jornal, 69,6% filmes, Outros 26,1%, 21,7% desenhos e uma minoria 13% novelas. Esses dados denotam que os(as) estudantes residentes estão em busca de informações, querem estar atualizados no âmbito internacional e nacional e nesse cenário, a imagem, a cultura da visualidade e os recursos midiáticos estão atrelados ao mundo concreto dos estudantes residentes, face as transformações da sociedade capitalista.

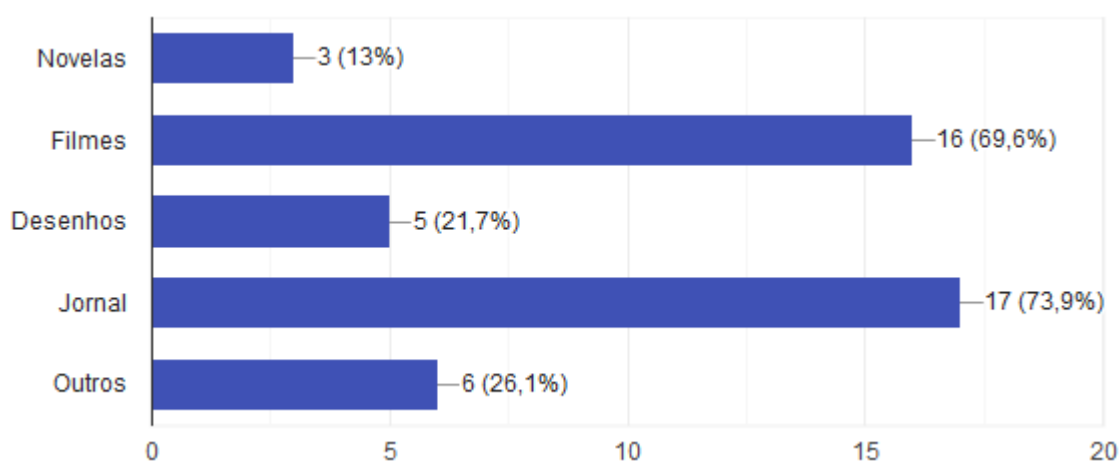
Assim, podemos inferir, provisoriamente, que o tratamento dialético da imagem implica na aprendizagem crítica das mensagens que ela comporta e do seu uso, quer no espaço escolar, quer em outros lugares de aprendizagens, de modo que o perfil do(a) estudante residente requerido pelo Curso de Pedagogia (PPC) exige um caráter crítico, preocupado com a construção de uma educação que se comprometa com a construção de identidades plurais e essa exigência se reflete nos dados do gráfico 14.

Percebemos também, que 69,6% dos(as) estudantes residentes optam por filmes. Um número bem significativo, o que demonstra um crescente acesso ao cinema, ao computador,

celular, tablet, um relativo domínio da ferramenta da internet e participação de atividades culturais de cunho popular. Esses dados revelam que as atividades culturais de nossos estudantes residentes parecem sofrer maior influência das pressões midiáticas.

Corroborando com o pensar de Silva (2004) que atenta para o fato de que os demais meios de informação (rádio, televisão, cinema etc.) precisariam passar por uma reformulação de seus processos e conteúdos, visando a facilitar a conscientização das massas. Entretanto, esse autor afirma que esses meios de comunicação, no caso brasileiro, têm servido às elites dominantes, inculcando e reforçando a ideologia por elas produzida, não esquecendo que, em se tratando da televisão, o conteúdo veiculado obedece também aos interesses de mercado.

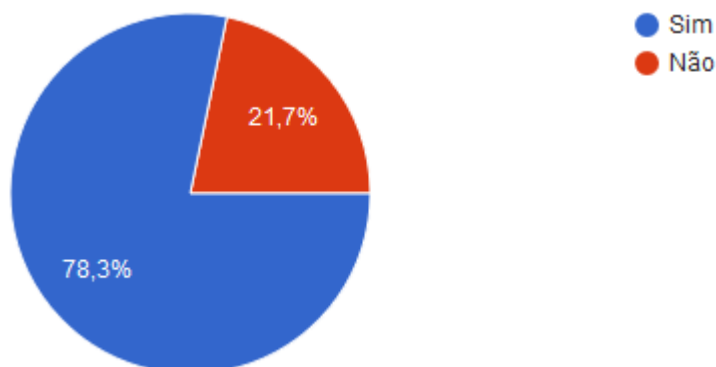
Gráfico 14 – Programações de Televisão Assistidas pelos Sujeitos



Fonte: autora (2020)

Conforme gráfico 15 abaixo sobre o hábito de leitura dos sujeitos, 78,3% dos(as) estudantes residentes possuem hábito de leitura e 21,7% não possuem hábito de leitura. Conforme Silva (1981), ler é, também, “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem”. Isto quer dizer que ler é uma ponte para a tomada de consciência e, também, uma forma de compreender-se e ao mundo e nessa ideia desse autor nossos alunos residentes estão imersos também no universo da leitura, embora tenha sido preocupante 21,7% não exercitarem a leitura, já que serão futuros docentes, na construção de novas identidades.

Dessa forma, o Silva (1981, p.78) sustenta a ideia de que a leitura é capaz de ensinar a observar, a investigar e a experimentar; é capaz, ainda, de dirigir o pensamento, no processo de raciocínio, no sentido de formar hábitos de análise e reflexão e é capaz, por fim, de estimular a curiosidade e a imaginação do leitor, despertando-lhe, assim, a iniciativa e a criatividade.

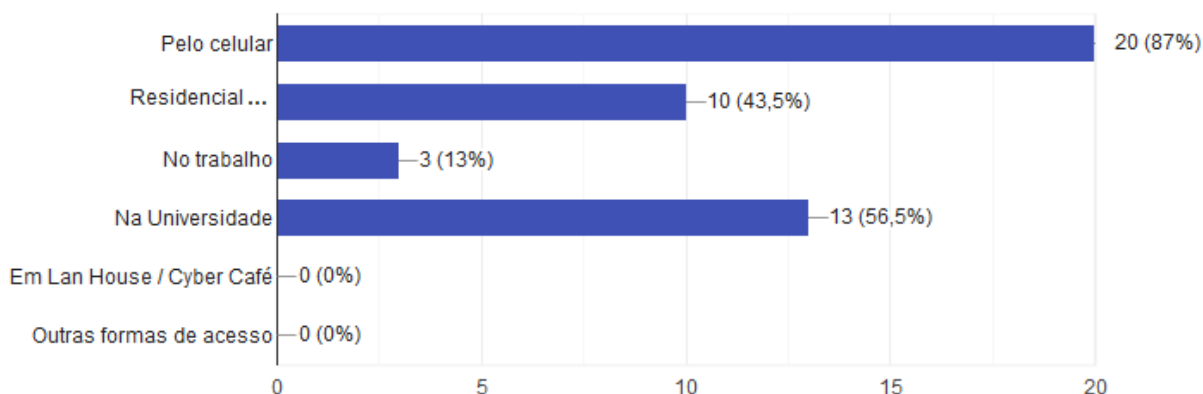
Gráfico 15 – Hábito de Leitura dos Sujeitos

Fonte: autora (2020).

Conforme gráfico 16 abaixo, no que diz respeito ao acesso à internet dos sujeitos, 87% utilizam a internet pelo celular, 56,5% utilizam a internet na Universidade, 43,5% acessam na residência e 13% acessam no trabalho. Nenhuma ocorrência dos(as) estudantes para acesso a internet em *Lan House /Cyber Café*.

Conforme Kenski (2010) o uso dos aparelhos móveis, ao longo do tempo, teve um aumento significativo e cada dia se elevam a quantidade de usuários. São vários os fatores que justificam esse crescente aumento, tais como: 1) a disponibilidade dos mais variados modelos que o mercado oferece com inúmeros recursos atrativos aos consumidores, 2) a facilidade de aquisição devido ao valor que, se comparado a anos anteriores, se tornou mais acessível, 3) a velocidade no envio e recebimento das informações, 4) o acesso e utilização da internet.

Conforme o gráfico 16, a predominância do uso da internet pelos(as) estudantes residentes, no celular, nos mostra que a tecnologia dos celulares, aliada com a internet, faz com que as pessoas mudem seus hábitos e atitudes e esse objeto móvel constitui a maioria das preferências dos sujeitos em tela. Acreditamos que pelo baixo poder aquisitivo, 56,5% utilizam a internet na Universidade, já que nesse espaço institucional o uso é gratuito.

Gráfico 16 – Acesso à Internet dos Sujeitos

Fonte: autora (2020)

Conforme gráfico 17 abaixo, acerca da utilização da internet pelos sujeitos, todos (100%) dos(as) estudantes residentes utilizam a internet para estudar, 87% participam de redes sociais, 47,8% utilizam no trabalho, 26,1% utilizam com jogos e outras (13%).

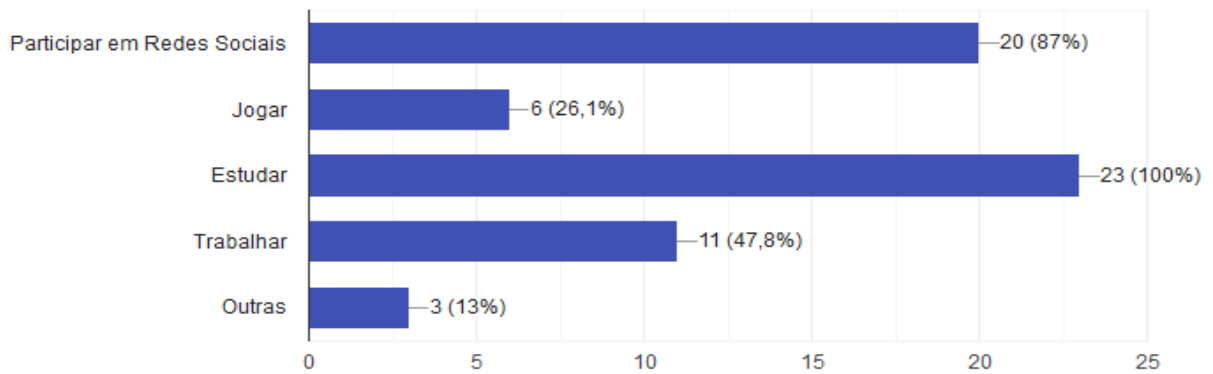
Para Kenski (2010), o conhecimento que é derivado do raciocínio do homem, quando colocado em prática, resulta em diferentes equipamentos, recursos, produtos, instrumentos, processos e ferramentas, originando as tecnologias. Dessa forma, a tecnologia pode ser entendida como sendo o resultado da fusão entre a ciência e a técnica e, a tecnologia na educação, pode ser compreendida como o conjunto de técnicas que buscam facilitar os processos de ensino aprendizagem.

Ainda segundo Kenski (2007, p. 103) “precisamos utilizar a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade, e que se faça o uso delas para ensinar as bases dessa educação”. Em relação ao uso da internet 100% pelos estudantes residentes para estudar denota que o curso de pedagogia tenta acompanhar o uso de novas tecnologias e assim, o domínio dessa ferramenta tecnológica vem sendo importante para a construção do conhecimento, especificamente para os sujeitos em tela, como também acesso a arquivos digitais (páginas HTML, PDF, *Word*, *Power Point*, *Excel*), que são utilizados cotidianamente nas atividades acadêmicas.

Também os dados sinalizam que 87% dos(as) estudantes residentes participam de redes sociais. Segundo Cardozo (2008) e Recuero (2009), redes sociais são representações de um conjunto de participantes, já redes sociais virtuais são as relações entre os indivíduos mediadas por computadores, ou seja, o computador é o veículo para a comunicação. Com isso, tais sistemas de redes se limitam por meio das interações sociais, com o objetivo de conectar as pessoas, propiciando sua comunicação e tecendo laços sociais.

As redes sociais também possuem uma característica importante na relação ensino aprendizado: a colaboração entre os seus participantes. A maneira como os usuários trocam informações acontece dentro de um ambiente virtual interativo, logo, essas novas tecnologias podem contribuir significativamente para o ensino. No ambiente acadêmico, as redes estão sendo utilizadas como ferramenta colaborativa no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da área de conhecimento, utilizando diferentes ferramentas, como fóruns, chats, entre outros, para facilitar a transmissão de novos conhecimentos.

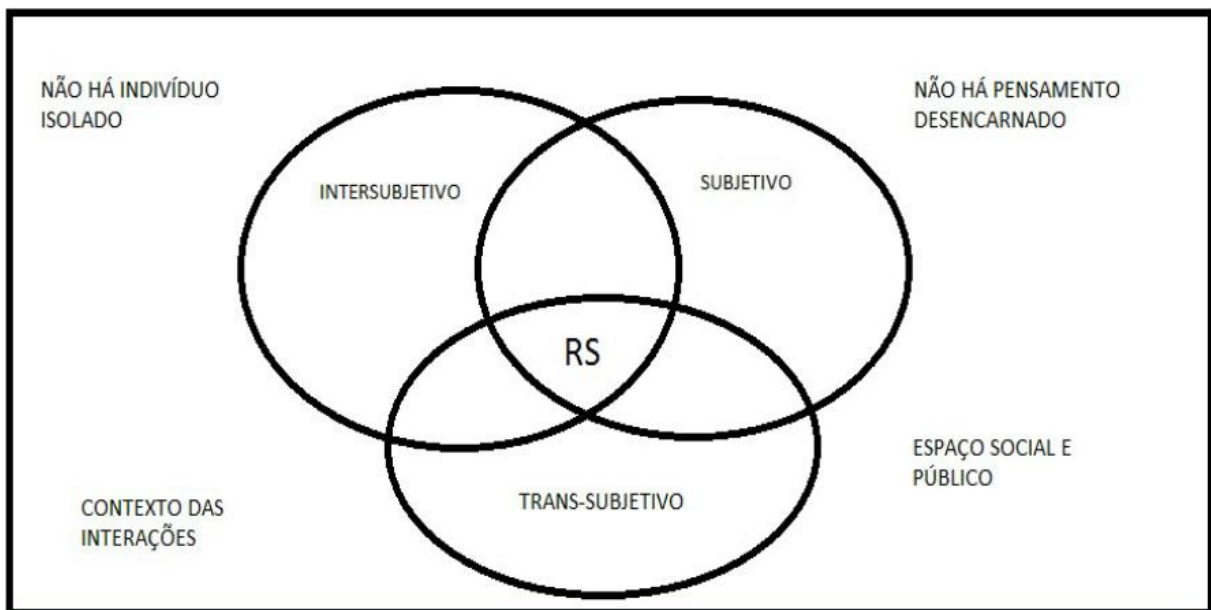
Considerando expressivo o uso das redes sociais pelos(as) estudantes residentes acreditamos que estejam contribuindo para que esses sujeitos se inter-relacionem melhor, criem perfis ou página pessoal, e interajam por meio de comentários, e postagens de diferentes conteúdos.

Gráfico 17 – Utilização da Internet pelos Sujeitos

Fonte: autora (2020)

3.7 Abordagem, tipo e método de pesquisa

Consideraremos neste estudo ao tratar das Representações Sociais, o “esquema de análise da construção dos objetos das representações sociais” abaixo elaborado por Jodelet (2009) com o objetivo de “revelar” a constituição da representação quando é estudada em indivíduos e grupos localizados em espaços concretos da vida:

Figura 5 – As esferas de pertencimento das representações sociais

Fonte: Jodelet (2009)

Conforme essa esfera de pertencimento de Jodelet (2009) as representações sociais mediam as relações entre o sujeito, o outro e o mundo. Desta forma, consideraremos essa esfera de pertencimento das RS. Conforme Jodelet (2009, p.77) a esfera subjetiva se volta para os processos que se operam ao nível do indivíduo, ou seja, compreende como ocorre a apropriação e construção das representações nos “actores sociais” activos e caracterizados pela sua inscrição social.

As representações sociais ao estudarem o sujeito em processo de interação com outros sujeitos, expressam uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, pensam, aprendem e interpretam as subjetividades que envolvem o seu cotidiano. Nessa lógica, conforme Jodelet (2001, p.41) as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão.

Assim, após leituras e estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, enquanto pesquisadora, apostei nas subjetividades constituídas pelas falas dos(as) 23 estudantes residentes acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED, o que no dizer de Marková (2003) a palavra se associa a novos sentidos e as dimensões sócio-cognitivo-afetivas, e faz emergir novas representações, novos conhecimentos comuns e nos permitem retirarmos os véus da educação e puxarmos os fios da fala subjetivada numa singular visada.

Tendo por objetivo da pesquisa analisar as representações sociais dos(as) estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA acerca do Programa Institucional Residência Pedagógica e suas implicações na/para a formação inicial de professores(as), escolhemos a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa documental e de campo, “considerando que nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento de investigação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2004, p. 160).

Segundo Godoi e Balsini (2010), a pesquisa qualitativa possibilita compreender o fenômeno social em sua complexidade; isto com o menor afastamento possível do cenário no qual esse fenômeno ocorre; ao que complementam: “[...] nesse cenário não se buscam regularidade, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram. Essa empreitada só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica e exposição de razões (GODOI; BALSINI, 2010, p. 91).

Para Franco e Ghedin (2008, p. 63), o desenvolvimento de pesquisas qualitativas em educação possibilitou e consubstanciou a percepção da “realidade social de um modo diferente: [...] como algo composto de múltiplas significações, de representações que carregam o sentido da intencionalidade. Em decorrência, ampliaram-se os estudos sobre representações sociais”. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 21), a importância alcançada pelas “abordagens qualitativas e, mais recentemente, o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais.

Os estudos qualitativos permitem oportunidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento de métodos de investigação que se aplicam a diferentes ambientes, contextos, sujeitos e relações. Tais estudos também demandam seu próprio espaço de experimentação e testagem e sugerem a necessidade de interação entre os campos do conhecimento a partir da interdisciplinaridade no sentido de encontrar os caminhos mais adequados à análise e interpretação de fenômenos que se dão dentro e fora do ambiente das organizações, eminentemente dinâmico, contraditório e interativo.

O estudo em tela teve como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (1978) segundo a abordagem processual, destacando as Ancoragens e Objetivações, que constituem as representações sociais dos estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA. Conforme Serge Moscovici (1978) as Representações Sociais possibilitam a comunicação entre os indivíduos e sua identificação como pertencentes a uma formação sociocultural comum. São um conjunto de explicações, crenças, ideias e valores que permitem relembrar, evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto.

As Representações Sociais são esquemas sociocognitivos, matrizes discursivas presentes numa dada formação social, num dado contexto histórico, compartilhados pelos indivíduos nestas formações e nestes momentos e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Jodelet (2001, p. 21-22), partindo do pensamento de Moscovici (2015), afirma que:

As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. [...] É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo Social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

A estrutura teórica das representações sociais segundo Moscovici (2015, p. 216), apresenta duas faces indissociáveis: a figurativa ou imageante, correspondente ao objeto, e a simbólica, equivalente ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito. Assim, o status dos fenômenos da representação social e simbólico: estabelecendo um vínculo, construindo uma imagem, evocando, dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado através de algumas proposições transmissíveis”.

3.8 Objetivação e Ancoragem

Com base na configuração estrutural das representações sociais (a figurativa ou imageante), dois processos sociocognitivos atuam, dialeticamente, em sua formação: a Objetivação e Ancoragem, que são em síntese, os caminhos simbólicos para construir uma representação específica de um objeto seja ele concreto ou abstrato – que entra na rede de outras representações de um determinado enquadre social, cultural e histórico (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 74).

No processo de Objetivação, Moscovici (2015, p.71) afirma que um conceito, uma ideia, uma opinião, são transformados em algo “concreto”, “palpável”, a compreensão do indivíduo ou grupo social da qual faz parte: “Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”.

Assim, objetivar é segundo Moscovici (2015, p.71) “descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar já é representar, encher o que está naturalmente vazio com substância”. E, conforme Jodelet (1986), o processo de objetivação apresenta as seguintes fases: seleção e descontextualização (considerando aspectos culturais e normativos, as informações referentes a um objeto são escolhidas e utilizadas); formação de um núcleo figurativo (caracterizado pela reprodução de uma estrutura conceitual a partir de uma estrutura imaginante); e a naturalização (atribuição de qualidade da natureza aos elementos do núcleo figurativo).

Conforme Jodelet (1986) na primeira fase, as informações que circulam no ambiente em função dos critérios culturais e normativos sofrerão transformações e releituras baseadas em informações prévias, na experiência e de acordo com valores e na segunda fase, uma estrutura imaginária reproduzirá de maneira visível uma estrutura conceitual, em que os conceitos teóricos serão constituídos em um conjunto gráfico e coerente, que permitirá compreendê-los de forma individual e nas suas inter-relações.

Em outras palavras, uma vez realizadas as primeiras releituras e transformações, estas serão reconstruídas e tecidas em um esquema que se tornará em um núcleo figurativo da representação (isto concretizaria o aspecto imagético imaginário da representação). Finalmente, a terceira fase figurativa que segundo Jodelet (1986) permitirá concretizar cada um dos elementos que fazem parte da realidade. Procedendo assim, faz com que o objeto, até então desconhecido, seja devidamente desmembrado, transformado, relido, recomposto e, a partir de então, se torna efetivamente em algo objetivo, palpável e natural.

O processo de Ancoragem segundo Moscovici (2012) supõe a fixação das representações na realidade, assim como à atribuição da funcionalidade e ao desempenho do

papel regulador das interações grupais, pois é diante da atribuição do sentido que o objeto é reelaborado. Desta forma, a Ancoragem atua como um processo de significação, de utilidade e de integração cognitiva que tem um caráter de funcionalidade.

Chamon (2006) pontua que o processo de Ancoragem se refere ao enraizamento social da RS, cuja função é realizar a integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento preexistente. Assim, os novos elementos de conhecimento são colocados numa rede de categorias mais familiares. Assim, a intervenção do social se traduz no significado e na utilidade que lhe são concedidas. A Ancoragem implica uma integração cognitiva do objeto representado dentro do sistema de pensamento preexistente e das transformações derivadas deste sistema, tanto de uma parte quanto da outra. Podemos considerar como sendo a inserção orgânica dentro do pensamento previamente constituído.

Jodelet (2012) relaciona o fenômeno da Ancoragem com três funções básicas que se encontram na base da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de fundamentação e orientação das condutas e das relações sociais. Por sua vez, Moscovici (2012), introduziu a noção de que a Ancoragem é o mecanismo que facilita a compreensão da forma como os elementos representados em uma teoria se articulam e contribuem para exprimir e construir as relações sociais.

E, Doise (1992) propõe uma análise da Ancoragem das RS a partir de uma classificação em três modalidades: 1) a ancoragem do tipo psicológico diz respeito às crenças ou valores gerais que podem organizar as relações simbólicas com o outro; 2) a ancoragem do tipo psicossociológico inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais e nas divisões posicionais e categoriais próprias a um campo social definido; 3) a ancoragem do tipo sociológico que se refere à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do objeto.

Reiteramos então, por fim, que a Ancoragem tem sido um conceito central nos estudos das RS, sendo considerada, juntamente com a Objetivação, como um processo gerador das RS. Esses processos tornam possível o movimento de familiarização ou de construção de RS.

Assim, a Ancoragem como instrumentalização do saber permite compreender como os elementos da representação expressam as relações sociais. Esse processo só tem lugar depois da Objetivação, já que a estrutura gráfica se converte em um guia de leitura, por meio de uma generalização funcional como referência para compreender a realidade. Aqui o sujeito recorre ao que é familiar para realizar uma espécie de conversão da novidade.

Nesse sentido, além da função de interpretação, a Ancoragem possibilita que as pessoas possam se comunicar entre os grupos aos quais pertencem sob critérios comuns, com a mesma

linguagem. Percebemos que se trata de uma relação direta com as funções de classificar, nomear e ordenar o entorno em unidades significativas de compreensão.

Duas modalidades de intervenção permitem descrever o funcionamento da ancoragem: a inserção do objeto da representação em um marco de referência conhecido e preexistente; e, a instrumentalização social do objeto representado. A inserção das representações na dinâmica social é uma forma de ancoragem, transformando-as em instrumentos úteis de comunicação e compreensão.

E, conforme o pensamento de Moscovici (2015, p. 206), a Ancoragem, ao transformar algo estranho e perturbador, comparando-o com um paradigma de uma categoria que nós julgamos ser adequada a realidade, revela que as representações “tendem para o conservadorismo, para a confirmação de seu conteúdo significativo”. Assim, o familiar [...] encontra certa satisfação social e afetiva ao redescobrir tal familiaridade, algumas vezes de maneira efetiva, outras de maneira ilusória”.

Considerando então, esses dois processos sociocognitivos: a Objetivação e Ancoragem, escolhemos a abordagem processual ou culturalista das representações sociais, que norteará o caminho adotado neste estudo foi em estudos clássicos de Serge Moscovici e Denise Jodelet e tem como foco a gênese das representações sociais analisando-as com enfoque histórico e cultural para a compreensão do simbólico.

E, também, de acordo com Jodelet (2001, p. 28), sendo a representação social uma forma de saber prático, que liga um sujeito a um objeto portanto, construída em uma relação, precisamos considerar três questões fundamentais em estudos desse tipo “Que sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?”

Portanto, considerando essa abordagem processual das representações sociais que destaca a importância de tratarmos como “processos”, ou seja, compreender como as representações são produzidas e mantidas, buscamos a conexão entre o objeto de pesquisa construído, a TRS e a formação inicial de professores(as).

3.9 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Optamos como recolhas/produções de informações pela pesquisa de campo e documental, o questionário (*on line*) e a entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2008) a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. De acordo com este estudo os documentos como portaria, editais, planos de atividades, de ensino, relatórios etc. relacionados ao Programa Residência Pedagógica prescindem de análise ou reelaboração.

Conforme Gil (2008) a pesquisa de campo é caracterizada por investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, se realiza por meio da coleta de dados junto a pessoas, ou grupos de pessoas [...]. Desta forma, a pesquisa de campo tem a finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade por meio da coleta de dados. Posteriormente tais dados serão analisados e interpretados com base em uma fundamentação teórica sólida e bem fundamentada.

Utilizamos também, o questionário com perguntas objetivas, de múltiplas escolhas que segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Embora o mesmo autor afirme que nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento de coleta de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 86): “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. As autoras afirmam que esta técnica tem como vantagens, entre outras, menor risco de distorção das respostas, mais tempo para responder e em hora mais favorável.

Assim, conforme Gil (2016, p. 2),

a descrição dos procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores constitui um tema relevante, uma vez que revelam estratégias geradoras de conhecimento baseado em evidências científicas, assim como possibilitam a reflexão sobre as facilidades e fragilidades de cada estratégia metodológica utilizada em diferentes contextos e regiões. A coleta de dados sistemática desempenha um papel fundamental para a qualidade e o tempo do estudo científico, tornando-se um tema de interesse para os pesquisadores.

Com o acesso crescente à internet em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual nos mostram como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos. Conforme Gil (2016, p. 3),

[...] embora os grupos etários mais jovens continuem a ter a maior taxa de uso da internet, a adesão de pessoas de faixas etárias mais avançadas a esta ferramenta tem aumentando nos últimos anos. Dessa maneira, a utilização da internet, como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador o contato rápido e preciso com os indivíduos participantes do estudo.

Esse crescente uso da internet em todas as faixas etárias, tem instigado os investigadores a desenvolverem questionários virtuais como um método alternativo para a obtenção de respostas em pesquisas científicas. O ambiente virtual proporciona, de forma flexível e dinâmica, a formação de redes de pessoas que compartilham ideias e experiências em comum.

Nessa direção, esta pesquisa fez uso do questionário online, enquanto estratégia de coleta de dados para obtenção de informações acerca do objeto de estudo.

O questionário virtual (APÊNDICE C) foi elaborado contendo 29 questões objetivas, de múltiplas escolhas, envolvendo 23 estudantes residentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia – ICED/UFPA.

Além do questionário virtual, foi utilizada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), contendo 29 questões, previamente elaboradas, aplicadas de forma individual com os 23 sujeitos participantes deste estudo. Conforme Severino (2007), a entrevista é uma técnica de coleta de “informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”.

Segundo Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1990;1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Os dados/informações produzidos com a pesquisa documental, serão analisados a luz do referencial teórico deste estudo e a pesquisa de campo e a entrevista semiestruturada serão submetidos às etapas da Análise Temática (AT) proposta por Braun e Clarke (2006). Conforme Boyatzis (1998) e Roulston (2001), a análise temática é um método analítico qualitativo pouco demarcado e reconhecido, mas amplamente utilizado dentro da psicologia e em outras áreas.

As abordagens qualitativas são incrivelmente diversas, complexas e cheias de matizes (HOLLOWAY e TODRES, 2003), e a análise temática deve ser vista como um método fundamental para a análise qualitativa. A análise temática (AT) por meio de sua liberdade teórica fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo, de dados.

A análise temática (AT) é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes. No entanto, ela muitas vezes também vai mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa (BOYATZIS, 1998).

Para evidenciar o uso e as potencialidades da Análise Temática, tomamos como passo inicial a compreensão sobre o que é um tema. Para Braun e Clarke (2006), tema é entendido como uma ideia que capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa que representa um padrão nas respostas. Quando os pesquisadores levantam a perspectiva do participante a um nível abstrato de conceituação e buscam o significado subjacente nas palavras dos participantes, significado implícito ou tema surgem. (BRAUN e CLARKE, 2006; VAISMORADI et al., 2016). Em síntese, o propósito do tema é buscar a essência das experiências dos participantes, requerendo assim, interpretações.

E, assim, a compreensão dos fenômenos a partir das perspectivas dos participantes, a imersão de contexto, acolhem a técnica da análise temática como uma técnica de análise qualitativa, pois também parte do princípio de que o design da pesquisa não pode e nem precisa ser completamente especificado antes da pesquisa de campo (GODOI; BALSINI, 2010). Ressaltamos que o processo e o contexto constituem elementos inseparáveis do tema da pesquisa qualitativa, cuja ênfase está nos significados, sua descrição e interpretação, assim como na análise temática. (ALHOJAILAN, 2012; BRAUN e CLARKE, 2006; CUNLIFFE, 2011; VAISMORADI et al., 2016)

Conforme Braun e Clarke (2006, p. 7) a análise temática pode ser:

[...]um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade [...].

E ainda segundo Braun e Clarke (2006) também pode ser um método “contextualista”, localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo e caracterizada por teorias como o realismo crítico (WILLIG, 1999), que reconhece as formas como indivíduos criam significado de sua experiência, e, por sua vez, as formas como o contexto social mais amplo se apresenta nesses significados, mantendo o foco no material e em outros limites da “realidade”.

Percebemos então, com base na fala de Braun e Clark (2006) que é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada (e é, então, normalmente, de caráter realista). Qualquer quadro teórico traz consigo uma série de pressupostos sobre a natureza dos dados, o que eles representam em termos de “mundo”, “realidade” e assim por diante.

Uma boa análise temática torna isto transparente. E, assim, enviesar a Teoria das Representações Sociais, com o método da análise temática, acerca dos dados coletados neste estudo, há a possibilidade de percebermos as representações sociais dos estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA sobre o Programa Institucional Residência Pedagógica e suas implicações na/para a formação inicial de professores(as).

E, assim, entendemos que conforme Marková (2006, p. 280), “as representações são como pensamentos em movimento” e que “pensamento é conceitual e comunicável”, as “representações sociais na sociedade são, talvez, melhor exploradas no discurso público; os fenômenos que são problemáticos aumentam a tensão e se tornam, portanto, assuntos de debate.

E, para Moscovici (2015, p.37) entretanto, a “representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar, e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações”, ou seja, fato de possuímos ou não dada representação.

Conforme Braun e Clarke (2006) na análise temática [...] o julgamento do pesquisador é necessário para determinar o que é um tema [...] e que é preciso manter uma certa flexibilidade, e regras rígidas realmente não funcionam. A questão da prevalência fica revisitada em relação aos temas e subtemas, assim como o refinamento da análise, muitas vezes resultam em temas globais, e seus subtemas.

Segundo Clarke (2017) há dois tipos de temas gerados mais frequentemente de análises qualitativas com uso da Análise Temática (AT): o *bucket theme* (tema **cesta**) e o *storybook theme* (tema **livro de histórias**). O tema de tipo **cesta** apresenta um apanhado do principal conteúdo das falas dos participantes, não avançando a partir da superfície dos dados. Dessa forma, não se depreende dos dados mais do que os participantes afirmaram, relatando séries de observações, sem uma análise plenamente desenvolvida, profunda e amadurecida sobre os dados.

O tema **livro de histórias** conforme Clarke (2007) se apresenta como um tema plenamente completo e pronto. É um tratamento interpretativo, criativo e perspicaz sobre os dados, com a imersão e engajamento necessários com a literatura, incrementando a análise ao sensibilizar o pesquisador a aspectos mais sutis dos dados (TUCKETT, 2005).

Clarke (2017) propôs três grupos de Análise Temática (AT): AT de tipo *Coding Reliability* (codificação para confiabilidade, tradução livre), a de tipo *Codebook* (grade de códigos), e a *Reflexive* (reflexiva). Classificou esses tipos também como “*small q qualitative research*” – pesquisa qualitativa com q minúsculo – ou “*Big Q Qualitative Research*” – Pesquisa Qualitativa com Q Maiúsculo. No primeiro caso, a pesquisa usa uma técnica de base

qualitativa, mas seu raciocínio subjacente é fundamentalmente positivista; no segundo, tanto a filosofia como a técnica são de raiz qualitativa. Desta feita, a AT de tipo *Coding Reliability* é *small q*, a AT *Reflexive* é *Big Q* e a de tipo *Codebook* é de tendência para *Big Q*, mas com traços da *small q* – ou seja, uma abordagem mista.

A AT de tipo *Coding Reliability* basicamente oferece uma redução dos dados. Dados qualitativos são coletados, analisados e relatados, mas a lógica subjacente é quantitativa. É bastante estruturada, exige cálculos de confiabilidade, com analistas trabalhando de modo independente sobre os mesmos dados, com base em uma grade pronta de códigos, e desconhecimento prévio sobre o banco. As abordagens de tipo *Reflexive* em AT atestam que a codificação é fluida e flexível. Seu ponto principal não é alcançar acurácia, mas imersão e profundo engajamento com os dados. É uma abordagem mais atrelada a pesquisas sociais e com agenda de justiça social (CLARKE, 2017).

Já as abordagens de tipo *Codebook* para a Análise Temática (AT), estão sustentadas em um guia de códigos previamente preparado, com temas prontos. A fundamentação do trabalho é predominantemente qualitativa (CLARKE, 2017). Os temas iniciais da análise podem ser alterados no seu decurso, se aproximando da flexibilidade da abordagem reflexiva. Percebemos então, que o processo de AT começa quando o pesquisador procura, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista ou grupo focal. A análise temática envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados.

Braun e Clarke (2006) trazem uma proposta de análise temática composta de seis fases e afirmam que o importante é justificar bem os usos, pois ao longo do processo de Análise Temática o pesquisador pode desenvolver ou flexibilizar instrumentos de análise para além daqueles apresentados. Destacamos que uma etapa não precede obrigatoriamente a outra, se tratando apenas de uma opção de como proceder a análise dos dados e sua representação. As seis fases da Análise Temática indicadas por Braun e Clarke (2006), são: 1) familiarização com os dados; 2) geração códigos iniciais; 3) busca de temas; 4) revisão de temas; 5) definição e nomeação de temas e 6) produção do relatório.

O método da Análise Temática (AT) de Braun e Clarke (2006) envolve seis etapas, não há regras fixas para conduzir uma análise qualitativa, mas orientações mais amplas. A flexibilidade se constitui em um aspecto fundamental à pesquisa qualitativa e o processo de análise não é linear, demanda uma atitude recursiva, com movimentos de vaivém, conforme a

necessidade, por meio de todas as fases. Um processo que implica em tempo e não deve ser apressado, mas um olhar atento e detalhado a todos os movimentos dos dados.

A Primeira Fase envolve Familiarização com os dados pressupondo um contato prévio com os dados, posto que alguma das seguintes ações, senão todas, envolverão o pesquisador: coleta dos dados, transcrição e sua revisão. Assim, primeiras ideias ou interesses analíticos já podem estar presentes. É de vital importância que o pesquisador realize uma imersão nos dados para familiarização com seus conteúdos em profundidade e amplitude. Essa imersão significa leituras repetidas dos dados, uma leitura realizada de forma ativa, que busque por significados e padrões.

Conforme Souza (2019) é ideal começar por uma leitura completa do banco pelo menos uma vez antes da codificação. O valor da leitura e releitura como parte da familiarização também gera novas ideias e a identificação de possíveis padrões que vão se moldando à medida que se desenvolve a leitura. É de suma importância estar familiarizado com todos os aspectos dos dados. Nessa primeira fase ficará evidente o porquê de em pesquisa qualitativa haver uma tendência a amostras pequenas: a leitura e releitura consome tempo e essa fase é como se fosse o alicerce para a consolidação dos dados.

Ainda segundo Souza (2019) será importante nessa primeira fase a tomada de anotações ou marcação de ideias preliminares de codificação, para que se tenha certeza que realmente aconteceu a familiarização dos dados acompanhada de uma lista rascunhada de ideias sobre o que sugerem os dados e o que há de interessante sobre eles. Essas anotações poderão ser retomadas mais adiante em fases subsequentes da análise. Em essência, a codificação segue sendo construída e definida ao longo de toda a análise.

A segunda fase inicia o processo mais formal de codificação Gerando Códigos Iniciais envolvendo de fato, a produção de códigos iniciais a partir dos dados. Os códigos identificam um aspecto dos dados (um conteúdo latente ou um conteúdo semântico) que parece interessante a quem estiver analisando os dados. O código conforme Boyatzis (1998) é “o segmento, ou elemento, mais básico dos dados brutos que pode ser avaliado de maneira significativa com relação ao fenômeno” sob estudo (p. 63). O processo de codificação é parte da análise, porque os dados estão sendo organizados em grupos que congregam significados (TUCKETT, 2005).

Entretanto, conforme Souza (2019) os dados codificados diferem das unidades de análise (temas), as quais são normalmente mais abrangentes. Os temas, que começam a ser gerados na Terceira fase, são o lugar onde a análise interpretativa ocorre. E é na relação com essa análise que são desenvolvidos os argumentos sobre o fenômeno que está sendo estudado (BOYATZIS, 1998).

Clarke (2017) afirma que,

a codificação depende, até certo ponto, de se os temas sendo construídos são mais derivados dos dados (*data-driven*) ou derivados de teoria (*theory-driven*). Na primeira situação, os temas dependem dos dados. Contudo, na segunda, os dados são abordados a partir de questões específicas que o pesquisador tem em mente e que usa para orientar sua codificação. Naturalmente que o pesquisador pode combinar as duas abordagens em sua análise, desde que tenha a clareza disso e consiga demonstrar a coerência dos procedimentos adotados. A codificação também depende se a meta é codificar o conteúdo de todo o banco de dados ou se a codificação busca identificar aspectos específicos do banco.

A codificação pode ser feita manualmente ou por meio de um programa de computador. Devemos codificar sistematicamente todo o banco de dados, atribuindo atenção plena e igual a cada item (cada entrevista, imagem, transcrição etc.). Nesse processo, é necessário identificar aspectos interessantes que podem formar a base de padrões repetidos (temas).

Conforme Braun e Clarke (2006) há diferentes maneiras para, de fato, codificar extratos. Um extrato é um pedaço codificado de dados que foi identificado em um item e dele extraído. Na codificação manual, podemos codificar os dados com anotações nos textos sob análise, usando canetas coloridas para indicar padrões em potencial, ou mesmo adesivos coloridos para identificar segmentos de dados. Inicialmente é possível identificar os códigos, e então compará-los com extratos que ilustram o código. Aliás, é importante nesta Segunda Fase assegurar que todos os extratos foram codificados, e em seguida agrupados em cada código. Se for utilizado um software, a codificação ocorre por meio da rotulação e nomeação de pedaços de texto dentro de cada item. O resultado dessa fase é uma longa lista de diferentes códigos que foram identificados no banco de dados.

Braun e Clarke (2006) na Terceira fase intitulada Buscando Temas sugere a classificação dos diferentes códigos em temas em potencial, além de agrupar todos os extratos relevantes nesses temas que estão sendo construídos, convergindo assim para a análise dos códigos, considerando de que modo códigos diferentes podem combinar para formar um tema abrangente (*overarching theme*). Nesta fase podemos usar representações visuais para auxiliar na alocação dos diferentes códigos nos temas. Podemos usar tabelas, mapas conceituais ou escrever o nome de cada código (com uma breve descrição) em pedaços de papel e “brincar” com eles, experimentando organizá-los em aglomerados temáticos e pensar em relações, sejam estas entre os códigos, entre os temas ou entre diferentes níveis de temas (por exemplo: temas abrangentes e seus subtemas).

Alguns códigos iniciais podem formar temas principais, ao passo que outros podem formar subtemas, e outros podem até mesmo ser descartados. Nessa etapa pode ser que se tenha um conjunto de códigos que não parece pertencer a quaisquer dos temas em construção. Por

consequente, é perfeitamente aceitável criar um tema nomeado “miscelânea” para dar lugar a esses códigos. Possivelmente esse tema será temporário, visto que a análise não terminou. Esta fase se encerra com uma coleção de candidatos a temas, e subtemas, e todos os extratos de dados foram codificados com relação a eles. Nesse ponto da análise, começamos a ter uma noção da significância de cada um dos temas. Todavia, não devemos abandonar nada nesse estágio, pois sem visualizar todos os extratos em detalhes, não se tem certeza, ainda, se os temas se sustentam onde estão neste momento, ou se alguns deles precisam ser combinados, refinados e separados, ou até descartados.

Nessa Quarta Fase Revisando os temas, Braun e Clarke (2006) sinalizam o refinamento dos temas. Fica evidente que alguns candidatos a temas não são, de fato, temas. Isso ocorre quando não há dados suficientes para apoiá-los, ou se os dados são muito heterogêneos. Também pode ocorrer que dois temas aparentemente separados podem formar um único tema. Outros temas, ainda, podem precisar ser divididos. A Quinta Fase inicia com um mapa temático satisfatório dos dados, já que foram definidos e refinados os temas que serão apresentados como resultados da análise. Definir e redefinir significa identificar a essência daquilo que cada tema trata, bem como o conjunto dos temas, e determinar qual aspecto dos dados cada tema captura. É importante não tentar fazer com que um determinado tema dê conta de muitos aspectos, ou que seja muito complexo e diversificado. Para evitar isso, devemos voltar aos extratos de dados reunidos em cada tema, e organizá-los em um todo internamente consistente e coerente.

E, na sexta e última fase Braun e Clarke (2006) orientam para a análise final e escrita do relatório. É importante que a análise (sua escrita, incluindo extratos de dados para ilustrações) ofereça uma descrição concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante sobre a história que os dados contam – dentro e por meio dos temas, como também nessa fase é importante o uso de ilustrações nos resultados. O mapa temático referido pelas autoras como resultado da análise pode ser elaborado com apoio de algum *software* de análise de dados qualitativos ou recurso similar.

Com base nessa estrutura analítica, este estudo apresentará temas e subtemas a partir da transcrição dos dados e posteriormente, representar a prevalência dos temas nos dados e a análise dos dados e a construção dos textos optamos por organizar a investigação a partir de temas que emergiram de todo o corpo empírico da pesquisa. As falas dos sujeitos da pesquisa formam esse corpo empírico e serão tratadas para contextualizar e trazer um significado para os temas. Logo, decidimos por priorizar o sentido e o significado dos temas que surgirão do *corpus* como um todo, ao invés de particularizar e identificar cada fala e seu respectivo autor.

A Análise Temática (AT) iniciará a partir das diversas leituras dos textos (Programa de Residência Pedagógica do ICED, Plano de Atividades dos Residentes, Relatórios Finais dos Residentes em campo e Transcrições, Tabulações por aproximação de falas e análise temática final das entrevistas individuais). Estas serão tomadas uma a uma, sujeito por sujeito, no intuito de um “mergulho profundo” em cada história individualmente e, assim, tentar entender como cada um dos estudantes residentes do curso de Pedagogia do ICED/UFPA descrevem as suas representações acerca do Programa de Residência Pedagógica.

Desta forma conforme Braun e Clarke(2006), apresentamos 4 momentos necessários para a organização dos dados coletados em campo: No 1º momento procurar significados, inclusive de outras informações que não forem emitidas pelas falas dos estudantes residentes, sujeitos desta pesquisa, mas que podem chamar a atenção e mostrar que outros dados estão dispostos ali a partir de acontecimentos durante as entrevistas e reações dos entrevistados. Nesta fase, teremos a preocupação que o mergulho chegue até o “nível latente” das experiências dos sujeitos participantes na busca do significado subjacente das palavras, o seu significado implícito (BRAUN e CLARKE, 2006; VAISMORADI et al., 2016).

Em um 2º momento serão construídas palavras chaves iniciais a partir das falas transcritas as quais identificarão uma característica dos dados que darão origem aos temas, à unidade de análise principal e mais ampla. Também decidimos por palavras chaves mais dirigidas aos dados já na tentativa de identificar os sentidos e imagens comuns entre as entrevistas individuais. Serão utilizados também como estratégias mapas conceituais, conforme Braun e Clarke (2006). Documentos para cada entrevista individual contendo tabelas para extração de dados com perguntas e conceitos para relacionar com as palavras chaves que levarão aos temas e sub temas a partir da prevalência dos dados.

E, em um 3º momento, faremos uma revisão dos temas e subtemas, que possivelmente poderão ocorrer uma nova organização das representações dos estudantes residentes, além da análise e interpretação com o objetivo de identificar a “essência” desses dados. Braun e Clarke (2006) afirmam identificar a “essência” do que cada tema é (bem como os temas globais) e determinar que aspecto dos dados cada tema captura. É importante não tentar obter um tema para fazer muito ou ser muito diverso e complexo. É possível fazer isso indo de volta para extrações de dados recolhidos para cada tema e organizando-os em um quadro coerente e internamente consistente com acompanhamento da narrativa.

É vital não apenas parafrasear o conteúdo das extrações de dados apresentados, mas identificar o que é de interesse sobre eles e por quê. Para cada tema, individualmente, é preciso realizar e escrever uma análise detalhada, bem como identificar a “história” que cada tema traz,

considerando como ele se encaixa na “história” global que está sendo dita sobre os dados, em relação à questão ou questões de pesquisa, para garantir que não há sobreposição demais entre temas. Por isso é necessário considerar os próprios temas e cada tema em relação aos outros (BRAUN e CLARKE, 2006).

E, finalmente no 4º e último momento se realizará a análise temática propriamente dita com a interpretação das falas utilizando um quadro de análise consolidada dos temas e subtemas, que irá sendo preenchido e modificado à medida que a escrita vá se aprofundando e refletindo o objeto de estudo em tela, considerando as Ancoragens e as Objetivações que segundo Moscovici (2015, p. 71) um conceito, uma ideia, uma opinião, são transformados em algo “palpável” à compreensão do indivíduo ou grupo social da qual faz parte [...].

Os autores Braun e Clarke (2006), Cunliffe (2011); Vaismoradi et al. (2016) reconhecem a história desenvolvida com base em temas como estratégia tomada de “sentido”, não de “verdade(s)”, interagindo com o pensar de Moscovici (2015, p. 218), quando diz que representações sociais são criadas e, do ponto de vista epistemológico, sumariamente falando, a questão central “ é a análise de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente socializados, reconstruídos constantemente pelas coletividades nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas”.

Os dados gerados pelo questionário *on line* foram tratados por meio da estatística descritiva, que “representa o conjunto de técnicas que têm por finalidade descrever, resumir, totalizar e apresentar graficamente os dados da pesquisa (APPOLINÁRIO, 2011 p. 150).

Portanto, ao fazermos a opção pela análise temática de Braun e Clarke (2006) acerca do tema deste estudo, escolhemos o caminho, isto é, a linha de raciocínio que foi seguida no/durante o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, na área da Educação, cremos que por meio deste tipo de análise utilizada neste estudo, nos articulamos com o teor mais concreto desta pesquisa, envolvendo as técnicas e tipos de pesquisa, bem como as abordagens qualitativa e quantitativa.

4 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)

Os conhecimentos constituídos pelo futuro professor em sua trajetória pré-profissional vão influenciar sua ação docente. Curi (2005).

Figura 6 – A reprodução das plantas com flores



Fonte: Pinterest (2020e)

4.1 O Programa de Residência Pedagógica: alinhavos históricos

Considerando a citação acima de Curi (2005), entendemos que grande é a necessidade de investimentos nas políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores(as) e o Programa de Residência Pedagógica enquanto um dos viés dessa política, se constitui em um dos caminhos para que os(as) futuros(as) professores(as) consolidem de forma alicerçada sua prática pedagógica e um olhar mais aprofundado das vivências cotidianas escolares. Utilizamos a imagem A reprodução das plantas com flores acima, relacionando ao embrião da residência pedagógica e seu enraizamento nos processos formativos iniciais na docência. Os saberes construídos ao longo da trajetória escolar dos professores(as) vão se consolidando por meio dos conhecimentos práticos da ação docente.

Nesse sentido, entendemos que a docência tem enfrentado muitos desafios devido às exigências contemporâneas e, conseqüentemente, a perda de status social demonstrado pela sua baixa procura, interferem na escolha pela profissão docente. Conforme nos alertam Gatti e Barreto (2009), salários e planos de carreiras pouco atraentes interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor. No que diz respeito especificamente à formação de professores, tais autoras destacam que atualmente enfrentamos inúmeros problemas, dentre eles a ausência de conhecimento dos contextos escolares; a ínfima formação pedagógica dos professores(as) formadores(as); o não acompanhamento da prática pedagógica dos licenciados, que sentem dificuldade de articular teoria e prática no cotidiano das escolas.

Conforme Sábato (2010) a educação está ligada a um sistema sociocultural político onde o capitalismo é predominante sendo assim busca formar pessoas adequadas para atender as demandas do sistema, cada profissional deve seguir um sistema e assumir um papel na sociedade onde vive, pois se não acontecer assim corremos o risco de formar pessoas excluídas e formaria excelentes desempregados.

No Brasil a questão da residência na área da Educação não é uma discussão nova e tem surgido também sob diferentes nomenclaturas. A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) que admitiu ter inspiração na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria. Pelo PLS 227/07, a residência educacional teria carga horária mínima de 800 horas e, dois anos após haver sido implementada, passará a se exigir certificado de aprovação para professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental. Se constituía em uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial a qual denominou de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96, no qual acrescentava parágrafo único, com a seguinte redação:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (PLS 227/07).

A inclusão desse parágrafo único teve por objetivo a melhoria na formação dos docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na medida em que complementava a mesma, após a formação em cursos de Pedagogia ou outros de licenciatura. Segundo o que consta em documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), esse projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15/04/2009, pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC), não prosseguindo na pauta do Congresso Nacional.

Apesar de elogiar a iniciativa os representantes acima citados, ponderaram, na ocasião, que a implementação do PLS 227/07, dependeria de uma fonte de financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em 2012, um projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE) em 2007. A reformulação de Maggi, Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na

forma da 'residência', remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas.

O projeto de Lei não previa a residência como pré-requisito para a atuação na educação básica, para não impedir a atuação de docentes em exercício, que não tiveram acesso a essa formação. Ainda, de acordo com aquele PLS, haveria a possibilidade que o certificado de aprovação na Residência Pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no contexto de concurso por provas e apresentação de títulos, assim como, os professores em exercício, poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional.

Entretanto, em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propunha a alteração da LDB, propondo a Residência Docente. O projeto do senador Ricardo Ferraço determinava que a formação docente para a educação básica incluirá a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. A proposta previa que os sistemas de ensino ofertariam a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% do respectivo quadro docente em atividade até o ano de 2024, devendo garantir até o ano de 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de 0,5%.

De acordo com o teor do texto, a residência deveria ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e coordenada por docentes das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida. A Emenda nº 1, de 13 de maio de 2014, a Comissão de Educação do Senado propôs a alteração da redação do parágrafo único do art. 65 da LDBEN/96, na seguinte conformidade:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (PLS 6/2014)

Tal alteração provocou controvérsias entre associações, entidades e especialistas da educação, pois era um tema ainda em debate que carecia de aprofundamento e não poderia ser apontado como solução para a formação de professores(as) e para os problemas da educação básica. A ausência de clareza no projeto de lei fora apontada como pontos desfavoráveis à implementação.

Há algumas características comuns nas propostas e destacamos a de que a residência docente se estabeleceria como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica, no primeiro projeto de lei de modo obrigatório para

o ingresso na carreira e nos demais como forma de pontuação nos concursos e também de atualização profissional.

A nomenclatura utilizada nos três projetos citados: residência educacional, residência pedagógica e residência docente e a forma que são apresentados mostram o campo de fragilidade teórico-metodológico e pouco aprofundamento sobre a perspectiva do conceito. Percebemos que vinculam a residência ao formato da experiência da formação médica. Como programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades da formação docente.

Pela sua aproximação com a concepção de residência médica, o Projeto da Residência Pedagógica prevê o acompanhamento do professor(a) iniciante por um professor(a) experiente, sendo que este, possivelmente orientará seu trabalho na instituição de ensino, que difere de muitas propostas de formação continuada.

Apesar dos projetos de Lei propostos no Senado Federal não terem sido implantados, desde a década de 2000 vem acontecendo experiências de residência isoladas no campo da formação de(a) professores(as) nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior.

Nessa direção, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) criou um Programa de Residência Pedagógica para o curso de Pedagogia. Um vínculo entre formação inicial e continuada foi estabelecido por meio da imersão dos residentes em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares, acompanhadas pela orientação das docentes da universidade e de professoras/preceptoras e gestoras das escolas-campo.

Um outro Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estácio de Sá (UNESA) também foi oferecido aos alunos do último ano do curso de pedagogia com o objetivo de consolidar a formação iniciada no exercício da profissão em ambiente de trabalho.

E, outro Programa de Residência Pedagógica do Colégio Pedro II foi oferecido prioritariamente aos professores da rede pública, licenciados, com até três anos de conclusão do curso, em quaisquer disciplinas oferecidas pelo Colégio na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. O objetivo era aprimorar a formação do professor, oferecendo um programa de formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes in loco, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de excelência e contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica.

E, por fim, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ – São Gonçalo) também realizou um projeto de Residência Pedagógica com egressos do curso de Pedagogia. O objetivo

era pesquisar o processo de parceria entre a escola básica e os encontros ocorrem mensalmente e os professores relatam suas experiências e aprendizagens de início de carreira.

Tentando amenizar esse distanciamento e valorizar a profissão docente o Ministério da Educação implantou novos programas para contribuírem com a formação de suas identidades profissionais, sendo um deles o Programa Residência Pedagógica (PRP) com o intuito de minimizar a ausência de prestígio da profissão docente e a desarticulação entre a teoria e a prática escolar, estimulando o acesso e a permanência de estudantes em cursos de licenciatura.

O programa prevê bolsas para estudantes de licenciatura que, orientados por um professor de universidades conveniadas e um professor experiente da Educação Básica, realizem projetos com o intuito de aproximar a teoria das licenciaturas à prática no contexto da rede pública de ensino. Com este Programa há o propósito de estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública, elevar a qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação de professores(as) nas licenciaturas das instituições de Educação Superior e fomentar práticas docentes e experiências (BRASIL, 2018).

4.2 O edital da CAPES nº 06/2018

O Programa Residência Pedagógica foi instituído a partir da criação da Portaria Gabinete Nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 (ANEXO 1) e por meio do Edital nº 06/2018 (ANEXO 2) e está articulado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem por objeto selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da CAPES compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e

competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

O Programa Residência Pedagógica tem por objetivos:

- ✓ Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- ✓ Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- ✓ Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- ✓ Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Programa Residência Pedagógica apresenta o seguinte funcionamento:

- ✓ As IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.
- ✓ O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos.
- ✓ O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação.

No Programa de Residência Pedagógica serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa:

- ✓ Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais);

- ✓ Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais);
- ✓ Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática, no valor R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais);
- ✓ Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Com base nesse Edital de nº 06/2018, a Universidade Federal do Pará elaborou o seu projeto institucional (ANEXO 3), submetendo-o na Plataforma Freire, tendo por objetivo geral propor e experienciar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas.

E, por objetivos específicos:

- ✓ Fortalecer a formação de professores/as dos cursos integrantes, por meio da inserção de discentes no ambiente escolar propício ao exercício inicial docente, em parceria com as redes públicas de ensino;
- ✓ Propor atividades pedagógicas e processos metodológicos pautados em inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas;
- ✓ Ampliar e diversificar ações do Estágio Supervisionado previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, baseadas na relação teoria-prática;
- ✓ Fortalecer os processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras, em uma perspectiva contextualizada e inovadora;
- ✓ Promover ações nas escolas parceiras que articulem a formação de professores/as às orientações da Base Nacional Comum Curricular;
- ✓ Socializar e divulgar os processos e resultados do projeto em evento específico.

Ressaltamos que o Programa de Residência Pedagógica está presente em todos os estados da federação nacional, de onde seus sistemas de ações coordenativas institucionais partem de Instituições de Ensino Superior de categorias de naturezas administrativas públicas e privadas. Instituições de Ensino Superior privadas realizam o Programa de Residência Pedagógica, sediadas em 79 municípios da federação, onde a maioria está concentrada nos

estados da chamada “Região Concentrada” (SANTOS, SILVEIRA, 2008), formada pelos estados das regiões Sul, Sudeste e parte do Centro-Oeste. Ao passo que em 129 Instituições de Ensino Superior públicas, sediadas em 81 municípios da federação, formam os sistemas de ações formativas docentes por meio deste programa, somando 242 IES vinculadas a este programa.

Entretanto, mesmo com esse nível de aceitação das IES, o PRP/Edital 06/2018, sofreu várias críticas e rejeição por parte de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) entre outras, devido afirmarem que o Programa Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial, cujo custo para a qualidade da formação docente nas IES será muito mais alto do que os recursos financeiros porventura recebidos.

E, também segundo a ANFOPE (2019) a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.

Conforme essas entidades essa vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base é uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da educação básica passa também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente, que já são objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2015). Na prática, isso representa a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES.

Ainda segundo essas entidades, o Programa Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente (des)profissionalizantes nos cursos de Licenciatura, seja por induzir que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas, seja porque a vinculação do Programa com a BNCC visa formar professores

para uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar.

4.3 O projeto institucional de residência pedagógica da UFPA

O projeto institucional de Residência Pedagógica da UFPA é composto por 11 subprojetos constituídos por 09 componentes curriculares (Biologia, Química, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Física, Sociologia e Matemática) e duas licenciaturas (Educação do Campo e Pedagogia), embora todos esses 09 componentes curriculares sejam também licenciaturas, acreditamos que a coordenação do projeto institucional Residência Pedagógica da UFPA considere a Educação do Campo e a Pedagogia como licenciaturas especiais, talvez por isso o destaque. (ver ANEXO 3).

Assim, apresenta 32 núcleos em dez municípios (Altamira, Acará, Ananindeua, Abaetetuba, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Mocajuba e Oeiras do Pará). Envolvendo as 03 (três) redes de ensino (Municipal, Estadual e Federal) e contando com a participação de 1.072 sujeitos sendo 55 Docentes orientadores, 96 Preceptores, 768 Residentes com bolsa e 153 Residentes sem bolsa, se constituindo no maior projeto do Estado do Pará. Tal documento institucional visa articular prioritariamente a concepção de Escola e Educação Básica, os princípios teóricos-metodológicos e a relação teoria-prática.

4.4 O projeto de residência pedagógica do ICED/UFPA

A partir deste documento institucional da UFPA, o Instituto de Ciências da Educação (ICED) elaborou o sub projeto do Programa Institucional da Residência Pedagógica, intitulado “Entrelaçando Experiência: possibilidades de aprendizagens com e na escola básica curso de licenciatura em pedagogia” (ANEXO 4). Este subprojeto visa proporcionar aos estudantes do Curso de Pedagogia condições para:

- ✓ Investigar e refletir teoricamente processos educativos.
- ✓ Observar, registrar e sistematizar práticas presentes no cotidiano da Escola Básica;
- ✓ Intervir na realidade da unidade educativa por meio de ações organizadas envolvendo os alunos, as famílias e demais segmentos da comunidade;
- ✓ Propor e vivenciar projetos no âmbito do ensino e da gestão de unidades educativas;
- ✓ Avaliar experiências no âmbito do ensino e da gestão dos processos educativos;
- ✓ Socializar experiências vivenciadas na residência pedagógica.

Em razão da especificidade do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, que em seu projeto pedagógico curricular definiu como perfil do curso à docência na educação

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além da gestão e coordenação pedagógica, este projeto de residência pedagógica propôs duas escolas-campo, a saber: Unidade de Educação Infantil “Wilson Bahia”; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professora Amância Pantoja”.

A Unidade de Educação Infantil “Wilson Bahia de Souza está situada na passagem Cruzeiro s/n, no bairro do Curió-Utinga. Este bairro foi construído a partir de uma área de ocupação, portanto sem saneamento básico, razão pela qual a saúde da comunidade é constantemente, principalmente em virtude de constantes alagamentos. As moradias existentes no bairro são predominantes casas de madeiras e palafitas que são compartilhadas por mais de uma família.

Assim, diversos são os problemas enfrentados pela população do bairro. Para além da falta de estrutura do bairro, destacamos a ausência de áreas de lazer, transporte, feira, praças e rede hidráulica para uma população, que de acordo com o Anuário estatístico do município de Belém de 2011, é de 16.642.000 habitantes e destes 1.059,00 se encontram na faixa etária de zero a quatro anos. Essa população, em sua maioria, é de baixa renda, vivendo de bolsa família e/ou de sub-ocupações, os chamados “bicos”. Portanto, a maioria se encontra à margem do mercado formal de trabalho.

Apesar do quantitativo de crianças em idade para frequentar a creche ou pré-escola, o bairro do Curió Utinga conta com apenas três unidades de Educação Infantil. A unidade de Educação Infantil Wilson Bahia atende 80 crianças de 06 meses a 03 anos de idade em turmas exclusivamente para a creche, em período integral. Para tanto, a Unidade conta com uma estrutura física mínima de quatro salas de aula, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros, uma área coberta, uma secretaria e um pequeno parque. Em se tratando dos profissionais, a Unidade trabalha no limite com 29 funcionários, incluindo coordenação, docentes e serviço de apoio.

As famílias da Unidade de Educação Infantil “Wilson Bahia de Souza”, na sua maioria, moradores do bairro, como já informado acima, são de classe baixa e enfrentam inúmeras dificuldades para educar seus filhos. Assim, a demanda pelos serviços oferecidos pela creche é elevada e a creche não consegue atender. Por essa razão em anos anteriores a creche adotava como critério de matrícula das crianças aquelas famílias que apresentassem mais necessidades e/ou dificuldades para criar seus filhos.

A partir do ano de 2015, por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) do Município de Belém, esse critério mudou e para o ingresso das crianças a unidade passou a adotar a ordem de chegada no dia e horário previsto para a matrícula. Assim, o perfil

das crianças e de suas famílias sofreu certa alteração. Algumas famílias são constituídas por empregadas domésticas, comerciárias e até servidores municipais.

A Unidade de Educação “Wilson Bahia de Souza” está organizada para oferecer educação e cuidado para bebês e crianças pequenas em um espaço limpo e seguro de modo a garantir a saúde e bem estar dos bebês e crianças, mas principalmente condições de aprendizagem e desenvolvimento por meio da organização de ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, que favoreçam inúmeras possibilidades de interações, explorações e descobertas pelas crianças.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professora Amância Pantoja” está localizada no bairro de Fátima. Este é um bairro localizado na periferia de Belém. Contudo, ainda que esteja localizado em área de várzea, após o processo de urbanização acentuado, ocorreu o saneamento básico e hoje apresenta excelente estrutura de higiene urbana.

O referido bairro possui pequena feira, pequenos comércios denominados de mercearias, farmácias, comércios, casas bancárias, entre outros. A Escola Municipal “Amância Pantoja” apresenta características de escola pequena e trabalha em duas etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. Em 2017 a matrícula efetiva foi de 344 crianças, destes, 26 são da Pré-escola e 318 das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Do ponto de vista da infraestrutura física a escola apresenta elementos considerados fundamentais para o seu funcionamento como sala de informática, sala de AEE, biblioteca, quadra de esporte e acessibilidade, quadra de esporte e espaço adequado para as atividades de Educação Física.

De acordo com o Inep/MEC/2016, no período de 2007 a 2015 a Escola Municipal “Amância Pantoja” apresentou as médias 3.9, 4.2, 4.7, 5.5 e 6.0, consecutivamente. Estas médias revelam o alcance e superação de metas estabelecidas pelos índices projetados pelo IDEB para este período, o que a coloca na posição de destaque no ranqueamento das escolas municipais de Belém em 2015.

O plano de atividade prevê as seguintes ações:

- ✓ Ambientação e acolhida na escola-campo:

Esta atividade se destina ao conhecimento da estrutura e funcionamento do programa, bem como o trabalho a ser desenvolvido por residentes, preceptores e orientadores. Consiste na orientação coletiva para a equipe da Escola-campo sobre as atividades a serem desenvolvidas na residência pedagógica com a intenção de preparar a equipe para receber o residente.

- ✓ Formação dos preceptores e residentes acompanhada da elaboração do plano de atividades:

Destina-se a discutir os objetivos, as diretrizes e o processo de operacionalização da residência pedagógica, tendo em vista a melhor inserção dos estudantes na escola-campo, além da construção, com a presença dos preceptores coordenadores e gestores das escolas-campo, dos planos individuais de atividades que os orientandos deverão realizar.

- ✓ Inserção do residente na escola-campo.

No que se refere ao plano de atividade que será desenvolvido na escola-campo, ele está assim constituído:

- ✓ Intervenção (regência) na escola-campo: destina-se ao planejamento, execução e avaliação de atividades relacionadas aos currículos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sob a responsabilidade do residente e em colaboração com o preceptor;
- ✓ Observação, registro e reflexão sobre os fazeres e práticas cotidianas na unidade de educação infantil. Nesta atividade o residente irá participar ativamente das ações desenvolvidas na instituição, colaborando na elaboração e desenvolvimento de proposições de modo a favorecer o exercício da construção de saberes e práticas docentes com crianças de creche e pré-escola;
- ✓ Observação, registro e reflexão de formas de planejamento, organização dos conteúdos e avaliação da aprendizagem por meio da observação do trabalho pedagógico do professor preceptor e colaboração na realização das atividades;
- ✓ Construção e aplicação de instrumentos científicos que permitam ampliar as informações referentes à caracterização socioeconômico e cultural dos estudantes das escolas-campo, de modo a utilizá-los na atualização do PPP dessas instituições;
- ✓ Participação em projetos de apoio à aprendizagem, relação escola-família, sala de leitura, entre outros, de forma a integrar o estudante residente ao PPP das escolas-campo;
- ✓ Elaboração de estudos comparativos entre os currículos das escolas-campo e a BNCC, de forma a construir um quadro analítico sobre seu papel e aderência na Educação Básica;
- ✓ Colaboração no monitoramento do PPP das escolas-campo;

- ✓ Colaboração no monitoramento dos programas do FNDE, e aplicação do conhecimento aprendido na análise da política educacional em seus desdobramentos nos diversos contextos educativos.

O Plano de Atividades está em sinergia com as competências e habilidades previstas no PPC do Curso de Pedagogia e com as Diretrizes Gerais do Edital da Residência Pedagógica.

Entre as mais relevantes para o projeto de residência pedagógica destacamos:

- ✓ Exercer a gestão e a coordenação do trabalho pedagógico em instituições educativas, organizando projetos e planos para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática;
- ✓ Compreender o fenômeno educacional em diferentes âmbitos e especificidade;
- ✓ Analisar os aspectos legais e as diretrizes nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- ✓ Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- ✓ Lidar com situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas;
- ✓ Desenvolver atividades socioeducativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas;
- ✓ Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças;
- ✓ Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação, demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem;
- ✓ Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo.

Por sua vez, essas competências se articulam às competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, a saber:

- ✓ Valorização do conhecimento no desenvolvimento da sociedade;
- ✓ Exercício da curiosidade e do pensamento científico;
- ✓ Amadurecimento do senso estético;
- ✓ Uso da linguagem na comunicação;

- ✓ Uso dos recursos digitais de forma crítica;
- ✓ Celebrar a diversidade;
- ✓ Usar fatos e dados para defender ideias e pontos de vista;
- ✓ Cuidado com a própria saúde física, mental e emocional;
- ✓ Desenvolvimento da empatia;
- ✓ Desenvolvimento de autonomia e responsabilidade.
- ✓ Orientação e acompanhamento:

Uma vez por mês residentes, preceptores e orientadores reunirão para compartilhar as experiências vivenciadas no cotidiano da instituição com vistas a apresentar o trabalho que está sendo realizado, as aprendizagens construídas, bem como visualizar dificuldades e necessidades do coletivo envolvido no projeto. A proposta desses encontros é oportunizar o encontro/confronto de diferentes perspectivas sobre a dinâmica da residência pedagógica tendo em vista (re) orientar conhecimentos, saberes e práticas necessárias à formação, com qualidade, dos estudantes residentes. Esses encontros acontecerão na escola-campo.

No processo de desenvolvimento das ações acima o residente será acompanhado pelo(a) preceptor(a) de modo direto na unidade educativa por meio da observação, orientação e avaliação das ações a serem desenvolvidas. Por sua vez, o residente será acompanhado pelo orientador(a) por meio do preenchimento de fichas e registros das ações desenvolvidas no cotidiano da instituição, projetos de intervenção, bem como por meio de encontros mensais para socialização das experiências, e ainda por meio de visitas do orientador à instituição educativa.

- ✓ Sistematização da experiência de residência pedagógica;
- ✓ Elaboração do relatório: ao final do projeto o residente irá elaborar um relatório reflexivo descrevendo as ações desenvolvidas, as aprendizagens construídas pelo residente e escola campo, bem como as dificuldades encontradas e ainda apontar sugestões para aprimoramento do programa;
- ✓ Avaliação e Socialização;
- ✓ Seminário de avaliação e socialização: Neste seminário residentes, preceptores e orientadores terão oportunidade de compartilhar a experiência da residência com estudantes do curso de Pedagogia da UFPA e professores de outras unidades educativas da rede municipal de educação que não participaram do projeto. Para além do caráter avaliativo do seminário, a intenção do seminário é visualizar possibilidades para se repensar a disciplina Estágio na Educação Infantil e Estágio no Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia na perspectiva de ampliar as possibilidades de aprendizagem do estudante de Pedagogia no campo da docência;

- ✓ Realização de painéis integrados entre grupos de residentes, docentes preceptores e professores de componentes curriculares articulados às problemáticas educativas enfrentadas em diferentes contextos da residência pedagógica, de modo a criar espaços de socialização e reflexão dessas problemáticas no conjunto do Curso;
- ✓ Criação e manutenção de grupos de residentes em redes sociais para compartilhamento de experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa entre os estudantes do Curso;
- ✓ Participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador (a) da IES e o(a) preceptor(a).

5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES RESIDENTES SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO ICED

Quando uma teoria se constrói, ela se utiliza de questionamentos, contrapontos, análises e testes para validar suas teses, seus pontos de vista e sua base metodológica. É assim que Bachelard descreve esse processo a partir das barreiras intrínsecas ao ato de conhecer, as quais “ofuscam” o que realmente se deveria saber ou passar a conhecer. Bachelard (2010).

Figura 7 – Pensamento Mágico



Fonte: Pinterest (2020f)

Conforme Bachelard (2010) cabe ao pesquisador definir o percurso mais adequado a sua linha de raciocínio objetivando a construção do conhecimento. Essa definição compreende uma conjugação de tipologias, abordagens, instrumentos e análises que descrevem, de modo preciso, o percurso adotado pelo investigador que melhor se adequa ao seu problema e objetivos. Aliada a esse pensamento de Bachelard, tomamos a imagem acima Pensamento Mágico para evidenciar as representações sociais dos estudantes residentes, corporizadas pela multidimensionalidade da ação pedagógica, nos processos formativos iniciais, articulados pela teoria *versus* prática.

Segundo Gatti (2002) a constituição do espaço da educação enquanto campo com conotações de ciência não fugiu ao dominante contexto das preocupações com a produção do conhecimento no mundo ocidental, preocupações vinculadas à validade e adequação lógica de seus pressupostos teóricos e métodos de investigação.

A educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de teorias e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas.

5.1 As representações sociais dos estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do ICED a partir da análise temática de Braun e Clark

O desenho metodológico adotado pela pesquisadora neste estudo envolve a técnica de análise de dados – a análise temática – de Braun e Clark (2006). A AT possui características semelhantes a procedimentos tradicionalmente adotados na análise qualitativa. Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas.

Assim, esta seção mostra as representações sociais dos 23 estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do ICED, a partir das respostas obtidas por meio das entrevistas individuais envolvendo a 1ª fase da análise temática segundo Braun e Clarke (2006), com a familiarização dos dados pela pesquisadora, por meio da transcrição dos dados (ver APÊNDICE G e H).

Em seguida foi realizada a 2ª fase gerando códigos iniciais (APÊNDICE I e J) a partir da codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código, por meio da tabulação desses dados. Essa tabulação dos dados a partir do agrupamento das falas significativas dos estudantes residentes, nas respostas das entrevistas individuais foi realizada por meio de uma análise temática ao nível latente ou interpretativo²², conforme Boyatzis (1998).

Conforme Braun e Clark (2006) a análise temática latente vai além do conteúdo semântico dos dados, e começa a identificar ou examinar as ideias, suposições, conceitualizações e ideologias subjacentes, que são teorizados como formatação ou informação do conteúdo semântico dos dados. A abordagem latente procura identificar as características que lhe deram esta forma e significado particulares. Assim, para a análise temática latente, o desenvolvimento dos próprios temas envolve trabalho interpretativo, e a análise que é produzida não é apenas a descrição, mas já está teorizada.

Então, após realizar o (entre)cruzamento das respostas das entrevistas individuais por aproximação de temas (APÊNDICE I e J), a pesquisadora já iniciando a 3ª fase buscou por temas, resultando no agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial a partir da aproximação de temas.

²² A definição de Boyatzis (1998) para latente e manifesto é algo mais restrito, identifica a análise temática como a incorporação de ambos os aspectos latentes e manifestos. No entanto, isso resulta do fato de que associa o processo de interpretação à análise latente.

É nessa fase em que começamos a pensar em relações, sejam estas entre os códigos, entre os temas ou entre diferentes níveis de temas (por exemplo: temas abrangentes e seus subtemas). Alguns códigos iniciais podem formar temas principais, ao passo que outros podem formar subtemas, e outros podem até mesmo ser descartados. Nessa etapa pode ser que tenhamos um conjunto de códigos que não parece pertencer a quaisquer dos temas em construção. Por conseguinte, é perfeitamente aceitável criar um tema nomeado “miscelânea” para dar lugar a esses códigos. Possivelmente esse tema será temporário, visto que a análise não terminou.

Dessa forma decidimos apresentar conceitos por meio de palavras chaves a partir do agrupamento das falas individuais dos estudantes residentes, por aproximação de temáticas utilizando o mapa temático mental inicial. Conforme Stenning e Lemon (2001), a representação gráfica de conceitos permite que mesmo um usuário leigo em um assunto compreenda melhor o contexto de um conceito do que se representado de forma conceitual.

Os mapas conceituais são ferramentas gráficas para organizar e representar o conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente encerrados em círculos ou caixas de algum tipo, e relações entre conceitos indicados por uma linha de conexão que liga dois conceitos. As palavras na linha, referidas como palavras de ligação ou frases de ligação, especificam a relação entre os dois conceitos. Conceito pode ser definido como uma regularidade percebida em eventos ou objetos, ou registros de eventos ou objetos, designados por um rótulo (NOVAK e GOWIN, 1984).

Considerando o tripé teórico e o objeto de estudo simultâneo aos (entre) cruzamentos das falas dos 23 residentes na entrevista individual, construímos o mapa temático inicial que pode ser visualizado na figura 9 abaixo, conforme as etapas da análise temática de Braun e Clark (2006), como estágio inicial dessa fase. Percebemos que ao final dessa 3ª fase, temos uma coleção de temas e subtemas e todos os extratos de dados foram codificados em relação a eles.

Neste ponto, começamos a ter uma noção do significado dos temas individuais. No entanto, conforme Braun e Clark (2006) não abandonamos qualquer coisa nesta fase, pois sem analisar todos os extratos em detalhes (a próxima fase) ainda não é possível se definir os temas irão se manter inalterados, ou se alguns precisam ser combinados, refinados e separados, ou descartados.

Assim, nesse primeiro (entre) cruzamento tivemos 05 (cinco) unidades temáticas principais a partir dos extratos dos dados das entrevistas individuais, conforme números de recorrências de respostas em relação as perguntas, que nos remeteram a prevalência desses temas e seus respectivos subtemas, sendo: O P.R.P.; a Formação Inicial de Professores;

Representações Sociais; Tempo significativo e Docência na Educação Infantil e Fundamental, enquanto temas principais e seus respectivos subtemas conforme figura 9 acima. Já que consideramos nas perguntas da entrevista o objeto de estudo e o tripé teórico da tese.

Assim, interpretando as falas significativas dos estudantes residentes coletadas por entrevista semiestruturada individual, a partir das codificações iniciais expressas na figura 9 abaixo, sinalizaram pistas em relação a 1ª unidade temática : o P.R.P. que está relacionado com o seu propósito, sua descrição como um programa de imersão no cotidiano escolar; Possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e profissional; uma experiência diferenciada; Propõe interação com os espaços da escola; Traz segurança na docência; Estabelece relações universidade-escola e comunidade e atende ao tripé ensino, pesquisa e extensão (ver subtemas na figura 9), justificando sua existência como espaço de formação inicial.

E, reforçando essas experiências vividas no espaço escolar Nóvoa (1992, p. 5), nos faz refletir ao dizer que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural, mas a bagagem essencial de um professor adquirimos na escola, por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Assim, o olhar para a escola, para a criança e para sua realidade, se torna necessário durante a formação inicial e participar de estágios supervisionados e programas institucionais como a Residência Pedagógica, estar em contato com a escola, com os alunos, vivenciar rotina escolar, certamente faz com que segundo os estudantes residentes cresçam como pessoas e como acadêmicas em formação, tanto para a vida profissional, quanto pessoal.

A 2ª unidade temática Formação Inicial de Professores, envolveram sub temas (fig. 3) como currículo, teoria e prática, conhecimentos, capacidades, habilidades, gestão e coordenação da escola com ênfase na disfunção. Essa disfunção na gestão e coordenação da escola foi devido fala dos(as) estudantes residentes nos extratos de dados, precisamente na resposta da 15ª questão da entrevista individual, por meio do enunciado: Quais dificuldades enfrentou no percurso da Residência Pedagógica? Os sujeitos (1, 6, 8 e 9) se expressaram no excerto de fala dessa forma:

A coordenação, pois muito do que era vivenciado não se enquadra nas atribuições de um pedagogo, o que é frustrante de se ver: arrumar sujeira? Ficar chamando “atenção” de criança fora de sala? Limpar livros? [...].

No que diz respeito aos conhecimentos, capacidades e habilidades , Cavaco (1995) se remete as contribuições da formação antes mesmo dela ocorrer quando diz que, sempre que houver o reconhecimento do valor da apropriação dos saberes profissionais, por meio da experiência, se aprendeu mesmo antes da formação em Pedagogia. Assim, entendemos que os

conhecimentos, as habilidades e competências se constituem ainda na academia e sendo assim, os estudantes residentes já estão construindo sua identidade profissional.

Corroborando com Cavaco (1995) Mizukami (1998, p. 27), diz que, “o processo formativo inicial da docência tem funções e limites bem circunscritos: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no período a ser destinado”. Por mais que nos cursos de Pedagogia sejam ensinadas e apresentadas teorias sobre como ensinar, técnicas de estudos e estratégias de como apresentar um determinado conteúdo, esses são assuntos que dependem de tempo e espaço para serem assimilados, vivenciados e problematizados em situações reais de sala de aula.

No sub tema teoria e prática, por meio da entrevista individual, na 3ª questão cujo enunciado – Foi uma experiência significativa para o seu percurso acadêmico e profissional? Por quê? (ver APÊNDICE D) Os sujeitos (5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17 e 21) afirmaram que a Formação inicial de professores por meio do P.R.P. possibilita a articulação teoria e prática. Vejamos excertos de falas abaixo dos sujeitos em relação a esse enunciado:

Apesar dos contratempos acredito ter sido significativa pois a atuação com a turma me proporcionou uma experiência na qual apenas na teoria eu não teria. (sujeito 9).

Sim, pois pude compreender a dinâmica de uma escola na prática, ser mais ativa na instituição e entender seu funcionamento e as suas relações. (sujeito 21).

E, não só nesse 3º enunciado, mas em outros os demais sujeitos ressaltam a teoria e prática em suas respostas, conforme transcrição dos dados (APÊNDICE G). Isso é reforçado no dizer de Bolzan; Isaia (2006) que o trabalho docente e sua constituição no ser professor implica na possibilidade de aproximar as teorias apropriadas à prática exercida, ocorrendo, assim, uma nova transformação do conhecimento. As autoras entendem que a construção do conhecimento, de forma coletiva, implica um maior aproveitamento das discussões e fazeres, e um processo de interação referente a não ser um processo solitário.

Corroborando com as autoras, Pimenta (2002, p. 99) diz que:

À primeira vista, a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente.

Percebemos que o movimento descrito pela autora parece muito claro e adequado. A prática se apresenta, na situação ensino-aprendizagem, também como elemento constitutivo da teoria. As situações novas vividas no dia a dia poderão estabelecer um encontro com os referenciais estudados, quer para referendá-los, quer para complementá-los, ou, até mesmo, para contrariá-los. O importante é que o futuro professor seja encorajado a fazer de sua prática

um elemento significativo no contexto de sua formação. Ainda conforme fala dos estudantes residentes esses subtemas trouxeram diferentes elementos que consideraram ter contribuído em sua formação inicial para a atuação na educação básica.

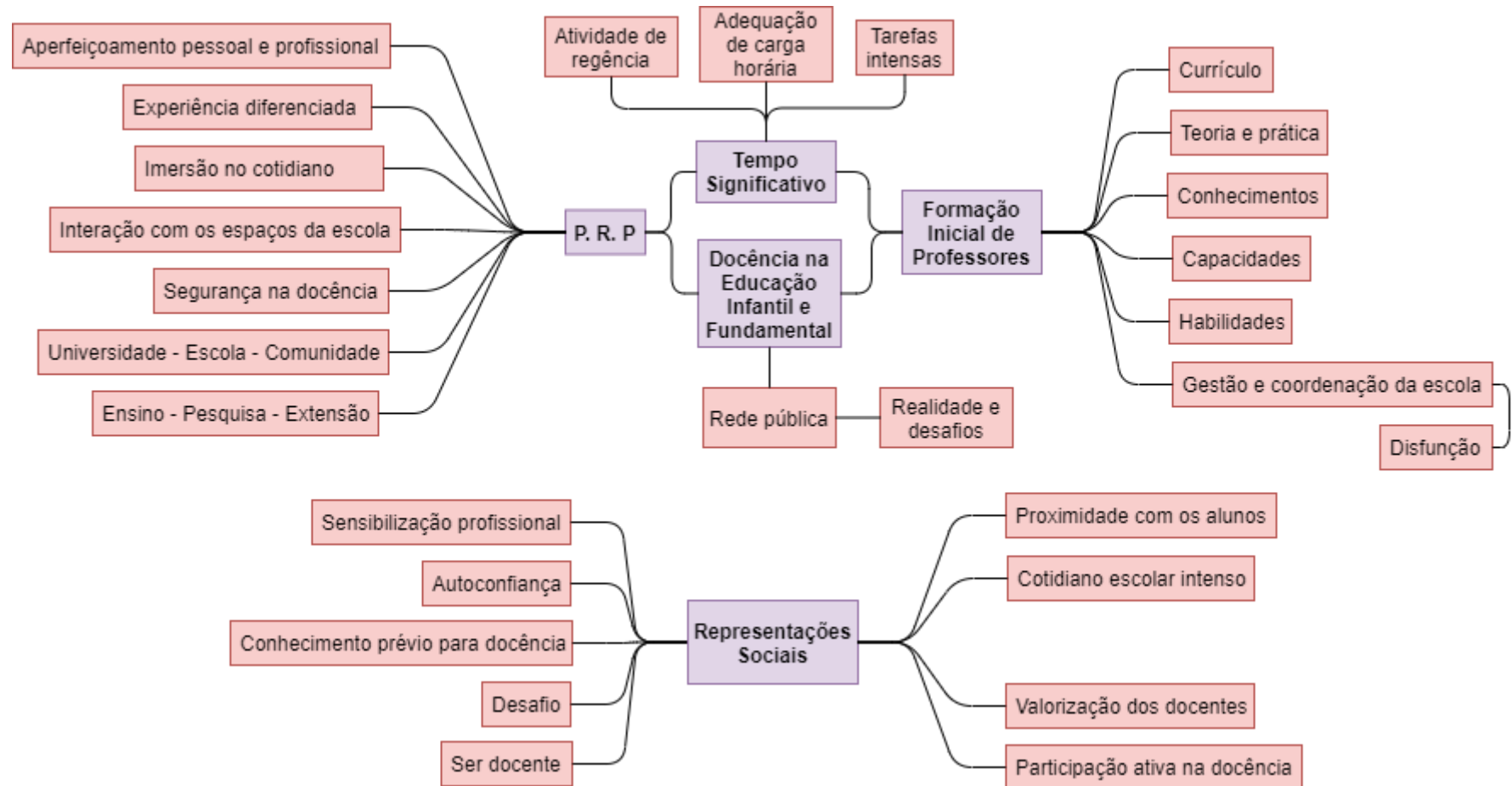
Na 3ª unidade temática Representações Sociais os estudantes residentes trouxeram em suas falas a recorrência de sub temas envolvendo sensibilização profissional, auto confiança, conhecimento prévio para a docência, desafio, ser docente, proximidade com os alunos, cotidiano escolar intenso, valorização dos docentes e participação ativa na docência. Esses subtemas mostraram as dificuldades relacionadas ao P.R.P, tais como cronograma das atividades docentes, envolvimento com os alunos, trabalho docente com as preceptoras (docentes das turmas da escola-campo), formas de motivar e lidar com os alunos, superação diante do novo e elaboração do plano de ensino, com estratégias adequadas aos alunos no período da regência.

A 4ª temática Docência na Educação Infantil e Fundamental surgiu nas falas significativas dos estudantes residentes, transversalizando com o P.R.P. e Formação Inicial de Professores, já que a Residência Pedagógica do ICED aconteceu em duas escolas campo (ensino infantil e fundamental), embora meu estudo tenha se restringido apenas ao ensino fundamental, apresentando dois subtemas a rede pública e realidades e desafios. Esses subtemas reforçaram a necessidade do P.R.P. em acontecer não só no âmbito da escola pública, mas também privada, já que os olhares e atuação docente são bem diferenciados, e o egresso do curso de pedagogia certamente irá trabalhar nessas duas realidades que são equidistantes e os desafios na rede pública são imensuráveis, a cada dia é um novo dia com suas ininterruptas adversidades.

A 5ª unidade temática Tempo Significativo com sub temas atividade de regência, adequação de carga horária e tarefas intensas perpassou por todas as outras, devido as falas dos estudantes residentes revelarem a necessidade de uma maior carga horária para as atividades de regência e ampliação da C. H. do próprio programa de residência pedagógica face a sobrecarga de tarefas acadêmicas, científicas e de docência na escola campo, nesse período de formação.

E, conforme Nóvoa (2019) é necessário que se definam tempos/espacos de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Nessa 3ª fase houve forte influência das perguntas ou pontos do roteiro da entrevista individual na identificação dos códigos iniciais.

Figura 8 – Mapa Temático Inicial

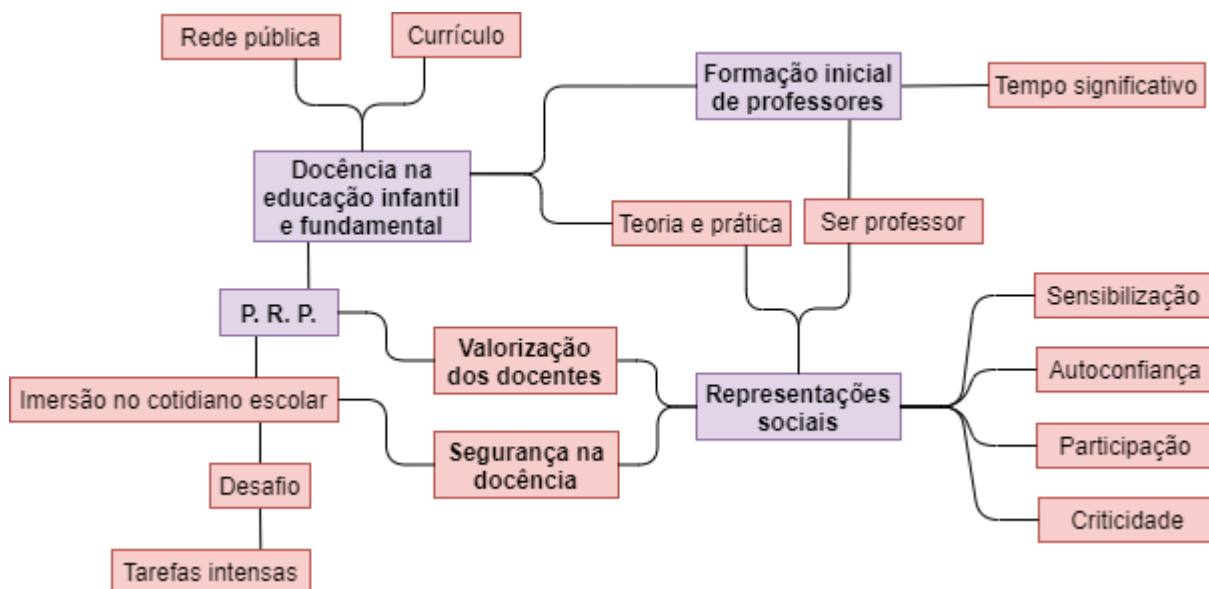


Fonte: autora (2020)

Então, após a construção do mapa temático inicial (Figura 8) acima e encerrar a 3ª Fase com um conjunto de candidatos a temas, partimos então para o refinamento na 4ª Fase intitulada Revisando os temas. Observamos conforme Braun e Clark (2006) que esta fase envolve dois níveis de revisão e refinamento dos temas. No nível 1 da 4ª Fase fizemos a revisão nos extratos codificados de dados, onde após a leitura de todos os extratos recolhidos para cada tema, consideramos o formato de um padrão coerente.

E, devido os extratos codificados apresentarem candidatos a temas com esse formato de padrão coerente, percebemos que os candidatos a temas se encaixaram, não sendo problemáticos, sem necessidade de refazermos a análise, já que eles conseguiram captar adequadamente os contornos dos dados codificados. O resultado deste processo de refinamento pode ser visto no mapa temático em desenvolvimento apresentado na Figura 9 abaixo:

Figura 9 – Mapa Temático em desenvolvimento



Fonte: autora (2020)

Conforme figura 9 acima, percebemos que há um maior refinamento dos dados em relação ao objeto de estudo e as respostas dos(as) estudantes residentes, já configurando apenas 4 unidades temáticas: P.R.P.; Docência na Educação Infantil e Fundamental; Formação Inicial de Professores e Representações Sociais. A outra temática Tempo significativo da figura 8 foi incluída na unidade temática Formação Inicial de Professores, como sub tema, já que a categoria tempo foi ao longo das 16 perguntas da entrevista individual um elemento significativo e constante principalmente em relação a Formação Inicial de Professores nas respostas dos sujeitos. Ainda nessa unidade temática tivemos como sub temas Teoria e Prática e Ser Professor.

Nesse refinamento dos extratos dos dados das entrevistas, que foram realizadas por meio do *google* formulários, no mês de dezembro/2019, permanecemos com a Teoria e Prática como subtema, devido no enunciado 10 – Foi possível fazer um diálogo entre a residência pedagógica e o que vivencia na graduação por meio das teorias? Percebermos que dos 23 estudantes residentes, 19 revelaram que a relação teoria e prática se materializou no P.R.P. do ICED, apenas os sujeitos 14 e 18 responderam parcialmente, o sujeito 15 respondeu pouco e o sujeito 21 raramente. Isso sinaliza uma predominância desse subtema na formação inicial de professores.

O sub tema Ser Professor apareceu nessa figura 9, face as recorrências nas respostas dos estudantes residentes ao longo das 16 perguntas da entrevista individual, principalmente no enunciado da questão 3 – Como foi a experiência de ser estudante residente? Nesse enunciado tivemos os sujeitos (1,5,8,13,18,19 e 23), que enfatizaram a motivação de ser professor(a) a partir da residência pedagógica. Eis excertos de falas que validam tal afirmação:

Foi ótima. Pude absorver muitos aprendizados. A troca de conhecimentos e experiências com certeza contribuíram bastante para meu crescimento pessoa e acadêmico. Participar da residência só confirmou a vontade de ser professora. (sujeito 5).

Excelente, me capacitou a compreender o papel do professor para além da sala de aula (sujeito 14).

Para Serrazina (2012, p. 267), “ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a se acentuar com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza esse início do século XXI”. Por sua vez, Imbernón (2009, p. 8) apresenta elementos que contribuem para a compreensão do que seriam essas incertezas, que dizem respeito ao fato de que “os contextos sociais e educativos que condicionam todo o ato social, e, portanto, a formação, mudaram muito”. É de nosso conhecimento que sempre houve mudanças na sociedade que demandaram reorientações na formação de professores e que novas mudanças continuarão ocorrendo.

Contudo, para Imbernón (2009, p. 8), as transformações dos últimos decênios foram especialmente bruscas e “deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos”. Dentre outros aspectos, isso traz à tona a fluidez, a volatilidade e a superficialidade de informações e conhecimentos que têm perpassado o cotidiano das pessoas de uma forma geral e, nesse movimento, o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as novas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras. Além do

mais, esse processo acrescenta ao docente o enfrentamento de um cenário de desprestígio social para com sua profissão e a desvalorização profissional em várias dimensões.

A unidade temática Docência na Educação Infantil e Fundamental continuou na figura 9 acima enviesada com a Formação Inicial de Professores e o P.R.P., com o subtema a rede pública, mas nesse refinamento o subtema realidade e desafios foi substituído por Currículo, dada a recorrência das falas dos estudantes residentes, expressas no enunciado da 1ª questão (APÊNDICE G) da entrevista individual – Por que você decidiu ser estudante residente no Programa Residência Pedagógica? Tal afirmação é validada em alguns excertos a seguir:

Achei uma proposta diferenciada oportunizando melhoria no currículo (sujeito 2).

Para adquirir experiências profissionais de práticas pedagógicas e de gestão escolar com docentes que atuam na rede pública de ensino e agregar estas experiências ao meu currículo (sujeito 3).

Para melhorar meu currículo (sujeito 13).

Nesse sentido, é importante que, na formação do profissional docente, se assegurem, conforme o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais (D.C.N.) estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015, conhecimentos e práticas que conduzam “à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições” (BRASIL, 2015). Esses aspectos devem ser instituídos na formação inicial do professor, conforme estabelece o Art. 3º, parágrafo quinto, das mesmas DCN, que, dentre outros, considera como princípio da formação de profissionais do magistério (formadores e estudantes) da educação básica um:

compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

Só reforçando no que diz respeito ao sub tema currículo, Gatti ; Barreto (2009, p. 257), afirmam que é necessário que a formação de professores não seja pensada “a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização, ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Na unidade temática P.R.P. tivemos após este segundo refinamento os sub temas Imersão no cotidiano escolar, Desafio e Tarefas Intensas. Conforme o APÊNDICE G – na pergunta 1 Por que você decidiu ser estudante residente no Programa Residência Pedagógica? Obtivemos respostas relevantes acerca da Imersão e Cotidiano Escolar, conforme fragmentos de falas abaixo:

Aprender a ser docente nas práticas diárias de sala. (sujeito 5)

Para conhecer de forma prática e contínua as atuações do pedagogo mediante as múltiplas situações no contexto da escola pública. (sujeito14)

Ainda com aproximações dessas respostas no extrato de dados (APÊNDICE J), tivemos também os sujeitos (1,13,17,19,20 e 21). Já no enunciado da pergunta 2- Como foi a experiência de ser estudante residente? Tivemos fragmentos que constata e reforçam a escolha da subtemática Imersão e Cotidiano Escolar expressos nas falas abaixo:

Foi interessante estar imersa no cotidiano escolar, além da visão de aluno ou professora, foi um olhar intermediário no processo de ensino-aprendizagem. (sujeito 1).

Foi uma experiência de imersão na realidade do trabalho do docente em uma escola pública. (sujeito 13).

Enriquecedora, possibilitando uma maior imersão no ambiente escolar do que o Estágio obrigatório proporciona, fui muito bem acolhida pelas preceptoras, coordenação e gestão da escola, permitindo a minha participação em diversas atividades da escola, tornando a experiência muito ampla e contribuindo para a minha atuação como professora a partir da minha percepção da dinâmica escolar e de sala de aula. (sujeito 19).

Conforme o “Princípio de Imersão” retirado da residência médica, que originou o P.R.P. chamamos de “imersão” o vínculo do estudante residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado, assim, ideia básica do P.R.P. na concepção inicial é a de superar as limitações dos estágios curriculares, superar o modelo predominante do estágio como um contato episódico com as escolas para cumprir um ritual de obrigatoriedade e transformar essa relação num compromisso entre instituições formadoras, nos colocando por meta a vinculação entre a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares, estabelecendo um diálogo permanente entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino.

E, conforme os fragmentos de falas acima dos(as) estudantes residentes do P.R.P. do ICED evidenciam que houve essa imersão na docência no cotidiano escolar. E essa proposta traz uma forma de conceber o objeto a que se dedica, nesse sentido, ao tratar de um programa de residência pedagógica na formação inicial e esses elementos presentes nas falas dos(as) estudantes residentes explicitam uma concepção ao formar o professor. Além disso, a imersão na escola campo possibilitou aos(as) estudantes residentes, a oportunidade de observar a rotina da escola e enfrentar muitos desafios que permeiam o cotidiano dos preceptores (professores das turmas), desafios esses que muitas vezes desestruturam profissionais recém formados quando do seu ingresso nas escolas.

Segundo Silvestre e Valente (2014, p. 46):

a Imersão se caracteriza como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos

de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola.

Destacamos que o ICED ao propor a Residência Pedagógica localizada na formação inicial tem uma preocupação inerente com a formação para o trabalho, ou seja, com a relação teoria e prática, que fica ainda mais evidente quando a proposta vincula a residência ao estágio supervisionado e a necessidade de “imersão” na prática.

Althaus (1997, p. 72) corrobora afirmando que é com a prática que os acadêmicos de licenciatura poderão ter a oportunidade de conhecer a sua área de atuação futura, e somente se colocando em contato com o fenômeno e vivenciando-a, é que se poderá vivenciá-la: “o despertar pedagógico começa a se manifestar apenas [...] no momento em que os alunos realizam estágios nas escolas”.

Na sub temática Desafio tivemos recorrências de falas significativas expressas pelos estudantes residentes, em relação ao cotidiano de sala de aula, aliado à possibilidade de partilha do trabalho docente com os preceptores, conforme (APÊNDICE I), na pergunta 16 da entrevista individual, por meio do enunciado – Você recomendaria o Programa Residência Pedagógica aos seus colegas de graduação em Pedagogia? Por quê? No extrato de dados “Como conhecer a realidade e os desafios da docência” e codificado como “Realidade e desafios da docência”, obtivemos recorrências de falas dos sujeitos (5, 10, 11, 12, 13, 20 e 23). Como respostas temos fragmentos das falas dos sujeitos a seguir:

Sim. Porque pra uma formação inicial é importante já esse contato, conhecer a realidade e desafios da docência. E tudo isso foi possível através do programa (Sujeito 5).

Sim, pois nele foi possível vivenciar os desafios como de fato é o chão da escola (Sujeito 10).

Sim. Uma ótima forma de se preparar para os desafios na prática para a profissão. (Sujeito 11).

Sim, pra que eles possam ver os desafios e como é a realidade da sala de aula e aprender com a prática (Sujeito 12)

Percebemos nesses blocos de excertos de falas acima envolvendo os estudantes residentes 5, 10, 11 e 12, que a formação inicial proporcionada pela Residência Pedagógica por meio da sub temática Desafios, possibilitou a esses sujeitos conhecimentos da realidade da escola básica por meio da prática, condições para vencer os desafios da docência. Isto denota que o PRP foi importante para os estudantes residentes na medida em que tiveram consciência da existência dos desafios no cotidiano escolar e como superá-los a partir das práticas pedagógicas docentes.

Conforme Tardif (2007, p. 241) o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo. Para o autor, os profissionais docentes que atuam em sala de aula, deveriam ter espaço de contribuição nos currículos dos cursos de formação de professores(as), uma vez que a sua prática revela a produção, a transformação e a mobilização de saberes, teorias e conhecimentos específicos ao exercício da docência.

Nesse sentido, conforme excertos de falas dos(as) estudantes residentes 5, 10, 11 e 12, programa como o Residência Pedagógica oportuniza conhecimentos do chão da escola pública, que certamente servirão de subsídios práticos para enfrentar os desafios na docência.

No segundo bloco de excertos de falas dos(as) estudantes residentes 20, 23, 19 e 18 a seguir, ainda concernente a sub unidade temática Desafios temos:

Sim, por ser um programa que apresenta grande proximidade com os desafios da realidade da escola (Sujeito 20).

Com certeza, apesar dos desafios encontrados ao longo do programa, que ainda está se constituindo, valeu a pena para a formação docente, o estágio é uma preparação e a ambientação com o futuro campo de atuação (Sujeito 23).

[...] A residência abre os nossos olhos para as dificuldades, e esse pode ser até mesmo paralisante, muitos podem pensar que não vão conseguir ou que a prática é completamente diferente da teoria e isso é muito frustrante, mas depois de encarado essas preocupações, sabemos que apenas enfrentando o desafio é que descobrimos se podemos ou não seguir esse caminho (Sujeito 19).

O programa Residência pedagógica foi fundamental para obter um olhar crítico sobre a docência e até mesmo desmistificar certos conceitos construídos com o tempo. Acho que falta mais valorização para os professores, partindo da compreensão da realidade escolar onde eles atuam. Olhar os desafios que eles enfrentam todos os dias, para assim, correr atrás de resultados plausíveis para solucionar os problemas sociais, não apenas criticar o trabalho sem ter empatia e olhar a situação de perto (Sujeito 18 APÊNDICE H – Sugestões).

Considerando os excertos de falas acima, observamos que o PRP favoreceu aos(as) estudantes residentes a proximidade com os desafios da realidade escolar, por meio da ambientação e preparação para o exercício da profissão docente, articulando *teoria versus prática*, a partir de um olhar crítico.

Acreditamos que o PRP enquanto estratégia para a formação inicial, se constituiu em um programa que beneficiou positivamente os(as) estudantes residentes, mesmo com todas as dificuldades de execução em algumas instâncias escolares, mas demandou atividades administrativas/pedagógicas que concorrerão para o exercício da profissão docente com qualidade.

Conforme Panizzolo et.al. (2012), ao analisar o desenvolvimento do PRP afirma que, dentre circunstâncias a superar e desafios está a resistência de professores e de escolas-campo

às propostas da universidade, mesmo que construídas em parceria. Nessa direção, evidenciamos a necessidade de se estreitar relações entre preceptores, professores formadores e gestores educacionais, assim como, com representantes do sistema público de ensino, para que todos se apropriem e se responsabilizem pela formação do estudante residente, que opta pela área da Educação e do ensino, contribuindo com a consolidação dessa parceria.

Percebemos também, que os principais desafios do Programa de Residência Pedagógica do ICED, conforme extrato de dados das falas dos sujeitos foram como conciliar os trabalhos acadêmicos da graduação com as atividades docentes nas turmas da escola campo, o tempo mínimo para planejamento e conciliar todas essas atividades com reuniões com a coordenação do P.R.P., se envolverem com atividades de pesquisa, elaboração de relatórios e projetos desenvolvidos juntamente com as preceptoras.

A Pedagogia, como ciência que estuda a Educação, está, assim como as demais ciências, em constante processo de transformação; muitas vezes, os professores que já estão por longos anos na profissão, naturalmente vão perdendo o contato com os estudos do campo. Por isso, a atuação de licenciandos dentro das escolas se faz essencial, pois colabora para esse processo de atualização científica no campo de formação inicial. Outro aspecto mencionado pela maioria das estudantes residentes foi o da relação Escola e Universidade. Percebemos que ainda é um grande desafio a efetiva interligação entre ambas as instituições, notando que a promoção de uma ligação maior entre a Escola e a Universidade foi um ponto importante na visão dos sujeitos entrevistados, o que evidencia um importante passo que o programa promoveu nesse sentido. Durante o P.R.P. do ICED houve encontros, seminários e reuniões que reuniam coordenadores, preceptores, residentes e docentes institucionais o que promove uma fusão entre as escolas de Educação Básica e a Universidade.

Diante disso, Nacarato (2016, p. 713), “a parceria Universidade-Escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo”. Portanto, observamos que, quando se tem tal parceria, o trabalho pedagógico dentro das escolas se torna melhor, bem como a formação inicial dos licenciandos, uma vez que esta se dá de forma dialógica, tanto na Universidade quanto na Escola.

E, como última sub temática, da temática P.R.P. temos Tarefas Intensas, que por meio das respostas dos estudantes residentes nos extratos dos dados (APÊNDICE I, na pergunta 15 – Quais dificuldades enfrentou no percurso da Residência Pedagógica? Percebemos na codificação dos dados as falas dos estudantes residentes que expressam tais dificuldades a seguir:

A sobrecarga de tarefas, reuniões e falta de compreensão por parte das professoras coordenadora do programa (Sujeito 12).

De estar presente em todos os encontros, as vezes por estes não terem sido marcados com antecedência. Acúmulo de tarefas de sala de aula e um pouco desnorreada na produção do primeiro relatório parcial em que recebemos orientação presencial apenas após a entrega do mesmo (Sujeito 19).

Acúmulo de atividades da turma da escola campo, mais as atividades complementares e de pesquisa[...] (Sujeito 23).

Esses discursos dos estudantes residentes reforçam que o trabalho do professor é exaustivo e que precisa ser enfrentado diariamente. A palavra enfrentar significa encarar, defrontar. O professor, em seu trabalho docente, precisa enfrentar o número crescente de tarefas que lhe são atribuídas, a precariedade de recursos que encontram nas escolas, o tamanho das turmas, a dupla jornada, os salários degradados e a desvalorização do professor (cf. SAMPAIO; MARIN, 2004; ALVES MAZZOTTI, 2010, HYPÓLITO, 2011).

E, finalmente a última unidade temática da figura (4) acima, as Representações sociais que apresenta como subtemáticas: Sensibilização; Autoconfiança; Participação; Criticidade; Valorização dos docentes e Segurança na docência (estas duas últimas enviesam com a unidade temática P.R.P.), face aos imbricamentos das respostas na entrevista individual. As R.S. apareceram enquanto unidade temática principal por constituírem um dos tripés conceituais desta tese e aparecerem nos discursos dos estudantes residentes.

As Representações Sociais são fenômenos característicos das comunidades modernas que se constituem de pensamentos compartilhados nas interações sociais cotidianas, produzidos a partir de um vasto campo de informações, que geram a necessidade de tomadas de posição acerca de novos objetos sociais que emergem continuamente. As representações sociais servem aos sujeitos para cumprir determinadas funções econômicas, cognitivas e operacionais e se manifestam através de um senso comum, elaborado nas comunicações do dia a dia para enfrentar uma realidade cotidiana multifacetada e em constante mudança (CASTRO; CASTRO; CAMPOS, 2016).

Segundo Moscovici (2012, p. 27), “uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime”. Isto é, a representação além de produzir, determina comportamentos por definir a natureza dos estímulos que nos cercam e nos instigam, bem como o significado das respostas que transmitimos. Para o autor, a representação social é um referencial para os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. É uma forma de “preparação para a ação” (MOSCOVICI, 2012, p. 46), não só por guiar comportamentos, mas também por, reconstituir os elementos do ambiente onde esse comportamento acontecerá,

possibilitando dar a ele um significado e fornecendo elementos, teorias e o pano de fundo de observações, para que as relações entre os indivíduos se tornem possíveis e eficazes.

Os estudantes residentes conforme APÊNDICE I, no extrato de dados, apresentam representações sociais acerca do P.R.P. que consideramos inicialmente como subtemáticas. A priori evidenciamos a subtemática Sensibilização. Conforme o dicionário Houaiss da língua Portuguesa, a palavra sensibilizar significa “tornar (-se) sensível a.: [...] tornar receptivo a emoções; ligar por ato solidário [...] impressionar vivamente: atrair a atenção de (alguém ou algo) para suscitar reação de certa amplitude e certa duração; emocionar, tocar” (HAUAISS, 2009, p. 1729).

Nesse contexto, a sensibilização no processo inicial de formação docente foi mencionada pelos estudantes residentes para suscitar a atenção ao reconhecimento das especificidades deles em processo de imersão na escola campo. Dessa forma, podemos criar meios para que ocorra a conscientização das necessidades que esses sujeitos apresentam. Para tanto, o emocionar está diretamente ligado nesse processo de sensibilização, pois, de acordo com Maturana (1998, p. 18), “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”. Destacamos o valor do emocional em torno das relações humanas, principalmente ao falarmos de educação. Em se tratando das relações afetivas, podemos salientar o equilíbrio que se faz necessário entre razão e emoção nas relações interpessoais, para que as trocas de saberes sejam propícias para o processo de aprendizagem.

Entendemos formação nesse momento como uma “preparação” inicial do profissional, considerando que é um processo contínuo e inacabado na formação inicial, para desempenhar sua função no contexto educacional ao qual está inserido. Assim, acreditamos que essa formação deve ser pensada tanto no desenvolvimento humano como no social (de alunos e professores), proporcionando práticas e vivências em espaços que auxiliarão para essa formação como o tripé ensino, a pesquisa e a extensão, enfatizada no P.R.P. do ICED.

Apresentamos abaixo fragmentos de falas dos estudantes residentes, conforme agrupamentos de falas das respostas das entrevistas individuais (APÊNDICE H) que expressam a sensibilização articulada as RS. No P.R.P.:

Sim, vivenciar a realidade da escola pública trouxe um diferencial para o meu olhar não apenas profissional, mas também pessoal e sensível (Sujeito 16)

Como eu havia dito, aprendi muita coisa com os preceptores, sobre planejamento e até em como lidar de forma sensível com algumas situações com os alunos (sujeito 22).

Pensar em uma atuação com aproximação e sensibilização dos alunos, percebendo-os enquanto seres ativos e capazes, que pensam, falam e precisam se expressar. Fazer

o possível para desenvolver projetos e atividades que os contemplem contemplando suas subjetividades (Sujeito 19).

Colaborou com o entendimento da docência como uma construção de valores e saberes coletivos, onde eu pude ver a docência como algo que engloba uma relação de carinho, respeito e dedicação para com os alunos, sempre buscando melhorias voltadas para suprir as necessidades de aprendizado dos alunos (sujeito 18).

Assim, percebemos que a sensibilização dos estudantes residentes em relação ao cotidiano escolar aflorou nessa relação EU e EU e o OUTRO, em que as intersubjetividades foram se afluando e os mesmos percebendo não só a necessidade do investimento na formação profissional nos aspectos técnicos, cognitivos, mas afetivos nessa caminhada de construção de identidades. Corroborando nesta direção, Jovchelovitch (2008, p. 35-36) nos diz que a tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e identidades dos atores e as inter-relações que eles constroem.

Prosseguindo, tomamos a segunda subunidade temática Autoconfiança como RS. Dos estudantes residentes, conforme extrato de dados, por meio da codificação (APÊNDICE). O desenvolvimento do ser humano não está pautado somente em aspectos cognitivos, mas também e, principalmente, em aspectos afetivos. Assim, a sala de aula é um grande laboratório para que observemos e questionemos os motivos que levam o convívio escolar do professor e aluno, muitas vezes, a ficar desgastado e sem estímulo.

Sabemos que o ser humano tem grande necessidade de ser ouvido, acolhido e valorizado, contribuindo dessa forma para uma boa imagem de si mesmo. Neste sentido, a afetividade está intimamente ligada à construção da autoconfiança. Sendo assim, sua importância em toda relação é fundamental para os sujeitos envolvidos. A relação entre professor e aluno, deve ser mais próxima possível, pautada em partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes ideias.

E, de acordo com Moscovici (1978, p. 59), “as representações, individuais ou sociais, fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”, neste sentido, as representações que os professores têm sobre seus alunos, e vice-versa, interferem significativamente na dinâmica escolar, bem como em suas trajetórias de vida.

Tais representações foram enfatizadas nos discursos dos estudantes residentes no enunciado 12, da entrevista individual, com base na familiarização dos dados (APÊNDICE G)

– Você se sente mais preparado(a) para a docência após esse período na Residência Pedagógica?

Vejamos os excertos de falas abaixo:

Sim. Sinto mais autoconfiança em efetivar atividades pedagógicas em sala de aula. (Sujeito 3)

Sim, sinto-me preparado pois tive outras experiências que me qualificaram de modo mais efetivo e isso me trouxe mais autoconfiança. (Sujeito 6)

Sim, participar da residência elevou minha autoconfiança. (Sujeito 9)

Sim. Pois já tenho um conhecimento prévio, como uma preparação para assumir a função de professora e assim, me traz mais autoconfiança em assumir uma turma de alunos (Sujeito 18).

Isso denota que a auto confiança se manifestou de forma positiva na vida dos estudantes residentes, na/durante a residência pedagógica, possibilitando elementos mais reais para o exercício da docência. E isso se reflete na fala de Maturama (1998, p. 92) quando diz que o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagens, como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções. Chamamos isso de entrelaçamento de emoção e linguagem de conversar, pois enquanto seres humanos vivemos em diferentes redes de conversações, que se entrecruzam em sua realização em diferentes subjetividades.

A subunidade temática Participação foi escolhida inicialmente para ser vinculada as RS. Do P.R.P. por apresentar recorrências de falas significativas, na Familiarização dos Dados (APÊNDICE G), logo na 1ª pergunta da entrevista individual sob o enunciado – Por que você decidiu ser estudante residente no Programa Residência Pedagógica? E em outros enunciados desse mesmo apêndice. Excertos desses discursos abaixo:

Essa escolha teve dois eixos: a bolsa e a experiência de participar de um projeto cuja expectativas eram as melhores possíveis, a vivência da sala de aula e a participação ativa nesses espaços (Sujeito 6).

Sim, a vivência nos permitiu uma maior participação no contato com a realidade dos alunos, criando laços afetivos que jamais iremos esquecer (Sujeito 9).

Oportunizou a participação nos vários campos da educação infantil e séries iniciais (Sujeito 11).

Entendemos então, que a participação para os(as) estudantes residentes se constituiu enquanto marcas de representações sociais para a profissão docente na residência pedagógica, como uma subtemática que destaca a importância do sentimento de pertencimento ao grupo e ao tempo vivido na escola, para a constituição das representações e confirmam a relevância da participação na trajetória de vida enquanto sujeitos em construção nos processos de aprendizagens, na sua formação inicial bem como as suas experiências escolares na condição de estudante residente.

Observamos também com base no Agrupamento de Falas (APÊNDICE H) que a maioria dos estudantes residentes se sentiam pertencentes ao ambiente da escola campo “Amância Pantoja” e que participavam ativamente das atividades da escola. Também alguns narraram que essa participação nas atividades da escola, foram bem intensas e positivas, inclusive apresentaram os dias destinados a ir à escola (três dias semanais), com uma carga horária intensa, embora seja compreensível tendo em vista que é um programa novo e que ninguém havia conhecimentos prévios sobre tal. Percebemos também que a escola campo tinha clareza do que era o P.R.P. e de como a atuação e participação dos estudantes residentes devia se dar no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é possível inferir que essa escola campo não estava acomodada com o modelo de estágio supervisionado que por muito tempo vinha sendo adotado em outras instituições, em que os estagiários vão, observam, saem, e não desenvolvem uma participação efetiva e completa. Pelo contrário, por ser um espaço escolar que prima pela qualidade no ensino, os estudantes residentes foram orientados a participarem das atividades escolares, como coordenação, conselhos de classe, reuniões, planejamento, planos de aula, regência de turmas, produções de matérias didáticos, projeto e a uma melhor compreensão sobre o cotidiano escolar e sua forma de funcionamento.

Isso nos faz refletir em Imbernón (2001, p. 16) de que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”, ou seja, a escola que recebe esses estudantes residentes, precisa se comprometer a inseri-los e incentivá-los a uma participação efetiva e completa em todos os âmbitos da escola.

A subunidade temática Criticidade vinculada às RS. Surgiu em decorrências das falas significativas dos(as) estudantes residentes na entrevista individual. Para Monte Mór (2013), uma das habilidades que essa nova configuração de mundo exige é o “desenvolvimento crítico”. Entendemos que essa formação crítica, capaz de ser transposta em práticas pedagógicas, precisa estar articulada com as atividades que a universidade oferece ao acadêmico nos mais variados espaços e situações.

A formação inicial é o espaço onde os acadêmicos aprendem e desenvolvem grande parte do conhecimento que irá conduzir suas práticas pedagógicas na vida profissional. Nesse sentido, se faz necessário problematizar as práticas que estão sendo trabalhadas no espaço acadêmico, que visem promover uma formação cada vez mais crítica e que possa subsidiar o futuro professor para lidar com as complexidades presentes na vida educacional.

Assim, conceituar o vocábulo Criticidade se constitui em uma tarefa desafiadora, pois implica compreender diferentes perspectivas epistemológicas. Isso porque o conceito de Criticidade apresenta diferentes orientações teóricas dentro das variadas abordagens educacionais. De acordo com Pennycook (1998, p. 25), uma das acepções mais comuns se refere ao pensamento crítico “utilizado para descrever um instrumento que propicia uma análise mais rigorosa à solução de problemas ou à compreensão textual, por vezes identificada como um artifício para desenvolver uma ‘distância mais crítica’”.

E, segundo Monte Mór (2013), a habilidade de ser crítico tem sido entendida como um elemento basilar de propostas educacionais, tais como o letramento crítico. Para a autora, essa habilidade crítica se configura em:

processo expansivo e de mão dupla, voltado para a sociedade de agora. Traduz-se no desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MÓR, 2013, p. 45)

Assim, essa sub unidade Criticidade perpassa por uma prática dialógica, reflexiva e tem um grande poder sobre a formação de futuros professores(as), que se encaminham para um ensino crítico, reflexivo, logo, significativo; professores que vão na contramão de um ensino tradicional e que tenham uma nova visão e perspectiva sobre a educação, e não somente isso, mas para uma educação de melhor qualidade.

Assim como bem expressam abaixo alguns(mas) estudantes residentes em seus excertos de falas no enunciado da 6ª pergunta na Familiarização dos Dados (APÊNDICE G) – Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica?

Maior tempo em escolas campos, maior contato com orientadora e preceptoras que possibilitam desenvolver conhecimentos, criticidade e ampliar conhecimentos (Sujeito 2).

Colocar o aluno para conhecer a realidade que lhe espera de forma crítica e reflexiva (Sujeito 8).

Flexibilidade, ambientação, a possibilidade de realizar regências em sala de aula e intervenções críticas na escola como um todo (Sujeito 20).

Maior tempo nas escolas. Maior contato com as preceptoras. Possibilidade de ampliar e desenvolver conhecimentos e críticas (Sujeitos 1, 9, 10, 13, 14, 17 e 21), conforme extratos de dados, no APÊNDICE I.

Portanto, a subunidade temática Criticidade com base nos discursos acima, alinha a possibilidade de que as professoras-preceptoras, ao longo de toda a formação inicial nas escolas campo, estabeleçam mecanismos para estimular a reflexão, a sensibilidade e a criticidade dos futuros(as) professores(as) a respeito da influência dos meso e macro contextos no

planejamento, na implementação e na gestão de suas práticas pedagógicas, na sua interação com os alunos e, sobretudo, na aprendizagem e na formação dos próprios alunos.

Assim, serão potencialmente ampliados tanto a valorização do conhecimento do contexto dentro da base de conhecimentos para o ensino, quanto o reconhecimento da sua relação indissociável com e o peso de sua influência no processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros pedagogos.

A sub unidade temática Valorização dos Docentes vinculada ao contexto das RS obtida por meio das recorrências das falas significativas dos(as) estudantes residentes e consta na familiarização dos dados – (APÊNDICE G) apresenta a valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional. Sabemos que o contexto atual de crescente desvalorização da profissão docente no Brasil, iniciando pela salarial, como comprovam pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e Alves e Pinto (2011), numa sociedade sob a lógica capitalista, professores(as) com ensino superior recebem rendimento inferior ao de outras profissões, com mesmo nível acadêmico de formação.

Além disso, a legislação educacional relacionada a essas formações atende a orientações de organizações internacionais. Destacamos as palavras de Alves e Pinto (2011, p. 622-623), que se apoiam em Alves e Soares (2009): “educação numa sociedade capitalista é o elemento chave da qualificação para o trabalho (ou o pré-requisito para as ocupações com maior prestígio) e a renda é consequência, ou seja, formação e remuneração são a causa e o efeito da posição socioeconômica do indivíduo”.

São incertezas ocasionadas pela não atratividade à carreira docente e pelo desprestígio de ser professor que levam os estudantes de ensino médio, segundo Gatti et al. (2010), a associarem ser professor na educação básica ao pouco reconhecimento social e baixo retorno financeiro. São projeções que evidenciam o quadro de descontentamento e desestímulo em que se encontra boa parte dos(as) professores(as), o que pode ser comprovado socialmente pelas frequentes e necessárias reivindicações de investimentos na educação para melhores salários, ampliação, manutenção de direitos conquistados e condições adequadas de trabalho.

Esse contexto de desconforto e desprestígio social da profissão docente desenha o quadro geral de “mal-estar” a que fez referência Esteves (1999). Situação essa que historicamente acompanha o professor e, a julgar pelas políticas educacionais neoliberais, atualmente tende a se intensificar.

Atualmente refletir sobre a valorização da profissão docente no Brasil se constitui em um desafio, isso porque não nos restam dúvidas de que a característica definidora da carreira do professor atualmente, sem dúvida, é a da instabilidade. Tal marca refere a valorização do

“ser professor” e tem na ideologia política sua macro regulação, a qual funciona, conforme afirma Campos (2003), apoiado em Doise (1993), como uma das constantes sociais em que se ancoram as representações sociais (RS).

A Constituição Federal Brasileira (1988), em seu capítulo III, inciso V, do art. 206, contempla aspectos relativos à valorização do trabalhador docente ao estabelecer a:

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988).

Por outro, a LDB n. 9.394/1996, de modo a assegurar o que foi estabelecido pela Constituição Federal, define, em seu artigo 67 e legislação complementar, como os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Regulamentações como essas têm definido nos últimos anos as reformas e/ou políticas educativas no âmbito nacional, seguindo orientações das organizações multilaterais, as quais substituíram entre seus objetivos a eficiência e a eficácia em seus documentos por um discurso humanitário. Com essa direção, as constantes sociais traduzidas nas legislações passaram a tratar a formação do(a) professor(a) como único elemento necessário à valorização profissional.

Dessa forma, não basta tratar a valorização do(a) professor(a) apenas a partir da sua formação. Elementos como formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, entre outros, são fatores a serem considerados na “valorização dos profissionais da educação”. Assim, nas representações sociais dos(as) estudantes residentes, formação não só merece por si respeito, quanto o salário do professor demonstra ser uma dimensão importante para eles, haja vista os fragmentos de falas abaixo em resposta ao enunciado da 8ª questão da entrevista individual – Como o programa Residência Pedagógica valoriza o magistério?

Valorização do magistério, respeito ao professor e oportunidade da vivência do cotidiano escolar, oportunizar a elaboração de projetos de intervenção, equivalência do estágio supervisionado obrigatório, aproximação da Universidade e Escola, atendendo o tripé pesquisa, ensino e extensão (Sujeito 7).

Penso que a partir da vivência ampla que temos antes de adentrarmos a uma unidade educacional, vamos sendo formados para nosso futuro profissional, mesmo com salários que poderiam ser melhores, mas uma política de carreira docente que seria uma das formas de valorizar nossa profissão (Sujeito 10).

Vejo a residência como um ponto crucial para a valorização do professor quando ele oportuniza o discente não apenas participar, mas também intervir na realidade vivenciada nas escolas, trazendo assim uma gama de conhecimentos e experiências para sua futura atuação (Sujeito 16).

Mostrando o quanto a função de professor é árdua e pouco valorizada nesta sociedade. Mas através do programa pude perceber o quanto os professores têm lutado para mudar a vida das crianças, sendo solícitos e tendo empatia e sensibilidade em relação a eles. (Sujeito 18).

Portanto, com bases nos excertos de falas acima, acreditamos que para haver uma verdadeira valorização do(a) professor(a), é fundamental equacionar problemáticas relativas à remuneração adequada, às condições de trabalho e à formação inicial e continuada desse profissional, que viabilizem o respeito e reconhecimento social desse profissional.

E, a última sub unidade temática Segurança na Docência no contexto das RS com ênfase no enunciado da 12ª questão da entrevista individual – Você se sente mais preparado(a) para a docência após esse período na Residência Pedagógica? No APÊNDICE G, da Familiarização dos Dados, os estudantes residentes expressaram os seguintes discursos:

Com certeza, muito mais seguro principalmente e habituado com a rotina de uma escola (Sujeito 17- questão 12).

Acho que motivados não seria a palavra, e sim seguros para exercer a docência. (Sujeito 21).

Sim. Pela segurança de já ter vivenciado a sala de aula com mais autonomia (Sujeito16).

Acredito que sim, pois todos já se sentiam parte da escola que ficavam, faziam as atividades, assim como pesquisas, nos sentíamos mais seguros e isso traz uma maior percepção para o futuro (Sujeito 17 – questão 13).

Sim, a vivência nos permitiu uma maior participação no contato com a realidade dos alunos, nos transmitindo segurança e criando laços afetivos que jamais iremos esquecer (Sujeito 9).

Sim, pois me sinto mais segura para atuar, conhecendo a dinâmica escolar e tendo diversos exemplos de como interagir com os agentes da escola. (Sujeito16).

Diante desses excertos de falas apresentadas acima, pontuamos que as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica do ICED proporcionaram aos estudantes residentes a oportunidade de realizar o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas e dos conhecimentos essenciais a sua profissão, tais como a cooperação, comunicação, tomada de decisões e autonomia com segurança no desempenho do exercício da docência. A sua estrutura permitiu e ofereceu oportunidades para que os(as) estudantes residentes possam desenvolver o protagonismo de modo a vislumbrar novas formas de entender a sua profissão, conhecer o funcionamento da escola, sua rotina e as necessidades dos(as) alunos(as) e, diante disso, planejar e desenvolver as suas ações docentes com êxito.

Reforçando o teor das narrativas Freire (2003) mostra a necessidade de segurança, do conhecimento e da generosidade do educador para que tenha competência, autoridade e liberdade na condução de suas aulas. Defende a necessidade de exercermos nossa autoridade

docente com a segurança fundada na competência profissional, aliada à generosidade. Acredita que a disciplina verdadeira não está “...no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos”(FREIRE, 2003, p.93), na esperança que desperta o ensino dos conteúdos, implicando no testemunho ético do professor- isto seria a autoridade coerentemente democrática e a segurança que prescinde à docência.

Para os(as) estudantes residentes, o domínio de conhecimentos teóricos e a relação entre tais conhecimentos, a prática cotidiana e a ajuda das preceptoras da escola campo geraram segurança no enfrentamento de diferentes situações de ensino, preparo para criar ou improvisar atividades estimuladoras aos alunos com dificuldades de aprendizagens e informações sobre conteúdos e metodologias específicas desenvolvidas nas turmas de ensino fundamental.

Portanto, a Valorização dos Docentes e a Segurança na Docência se enviesaram com o P.R.P. conforme figura 9 acima, no contexto das RS pôr os sujeitos acreditarem que tais subunidades temáticas, transitam nesse espaço formativo da docência. Segundo Nóvoa (1992, p.16) “é no espaço escolar, no cotidiano da sala de aula, que o professor também encontra subsídios que darão suporte no processo de sua formação”, reforçando a defesa da necessidade da formação de professores dialogar com a realidade do cotidiano escolar.

E, nesse espaço escolar de formação inicial, percebemos que os(as) estudantes residentes por meio do P.R.P. conseguiram obter mais segurança na docência por meio das experiências docentes das preceptoras da escola campo o que de acordo com Tardif (2002, p. 11), “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

E, reforçamos ainda com Gabardo (2012, p.10), onde acrescenta que:

as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente, não obstante, essa fase também é marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão.

Considerando os resultados do mapa temático em desenvolvimento iniciamos o nível 2 da 4ª Fase, que envolve um processo similar, mas na relação com o banco de dados como um todo. Neste nível, consideramos a validade de cada um dos temas na relação com o banco de dados, mas também se o candidato a mapa temático refletia acuradamente os significados evidentes no banco como um todo. Conforme Braun e Clarke (2006) o processo de recodificação é tão somente afinar e dar mais nuance a uma estrutura de códigos que já funciona ou seja, que combina bem com os dados. Então, percebemos neste nível 2, conforme a figura 11 abaixo, que os temas refinados representavam os dados e possuíam uma relação entre si.

Figura 10 – Mapa Temático Desenvolvido, mostrando os três temas principais



Fonte: autora (2020)

Após um novo refinamento com base nas recorrências das falas significativas dos estudantes residentes, constantes nos extratos dos dados resultantes dos discursos nas entrevistas individuais, apresentamos uma nova configuração de unidades temáticas principais, visível no mapa temático desenvolvido na figura 10 acima: Imersão no Cotidiano; Formação Inicial Docente e Ser Professor. Percebemos conforme figura 10 acima, no mapa temático em desenvolvimento que apresentava 4 unidades temáticas, permanecendo nessa figura 10 apenas a Formação Inicial Docente.

Assim, a Formação Inicial Docente vai se mostrando relevante neste estudo por se constituir em uma das políticas públicas cuja problemática é mundial. Em diferentes países, a questão é discutida a partir de estratégias variadas para o enfrentamento de situações comuns: o financiamento para a educação encolheu, mas a carga horária do professor cresceu, se tornando mais pesada, mais exclusivista, mais absorvente e mais exigente. Ao lado do relativo desinteresse do Estado pela escola, pela educação e pela formação dos professores(as), observamos, ainda, adoção acrítica de indicadores de rendimento e de desempenho; racionalização galopante dos agentes escolares; e políticas gerenciais de prestação de contas por meio de contratos por bom resultado, que acabam por gerar um deletério processo de competição entre os estabelecimentos escolares.

E em tempos de pandemia por Covid-19²³, a formação inicial de professores(as) mesmo com aprovação de novos PIBID (Programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica /CAPES) e PRP em maio /2020, ainda vem sendo profundamente atingida devido reacender uma antiga discussão acerca da formação docente pela necessidade de se (re)inventar pontos imprescindíveis nas aprendizagens docentes, principalmente no âmbito das tecnologias e metodologias ativas, um momento para revermos novos tempos e novas maneiras de aprendizagens e sabemos que para os professores(as) esta transição imediata e não planejada para o ensino online trará grandes desafios.

A maioria dos(as) professores(as) brasileiros(as) não foram preparados para integrar tecnologias nos processos de ensino aprendizagem, para ensinar de forma online, lidar com a pressão de se adaptar a ferramentas virtuais, preparar atividades que mantenham os alunos estimulados e, ao mesmo tempo, estarem disponíveis para esclarecer dúvidas. Novos modos de convivência. Novas maneiras de pensar e agir cotidianamente. E é esse contexto que vivenciamos hoje na formação inicial de professores, que não considera a variação da competência digital entre os docentes e futuros professores, como também a ausência de infraestrutura para que possam realmente usar computadores e outros dispositivos para aulas online.

Nessa unidade temática conforme figura 10 acima tivemos após refinamentos como sub unidades a Teoria e Prática, Aperfeiçoamento Pessoal e Profissional e Tempo Significativo, já apresentadas acima, sempre considerando as recorrências das falas significativas da entrevista individual dos estudantes residentes. Outra unidade temática foi a Imersão no cotidiano escolar que conforme figura 9 era uma sub unidade temática do PRP, na figura 10 se apresenta constituída como unidade temática pela relevância nos discursos dos sujeitos desse estudo e as subunidades também já mencionadas anteriormente.

A unidade temática Ser Professor na figura 9 estava enviesada com as RS e na figura 10 assume um destaque após o refinamento conforme agrupamento de falas (APÊNDICE H). Todas as sub temáticas desta última unidade também já foram apresentadas anteriormente e estavam vinculadas as RS. Percebemos que à medida que vamos refinando os dados, novas

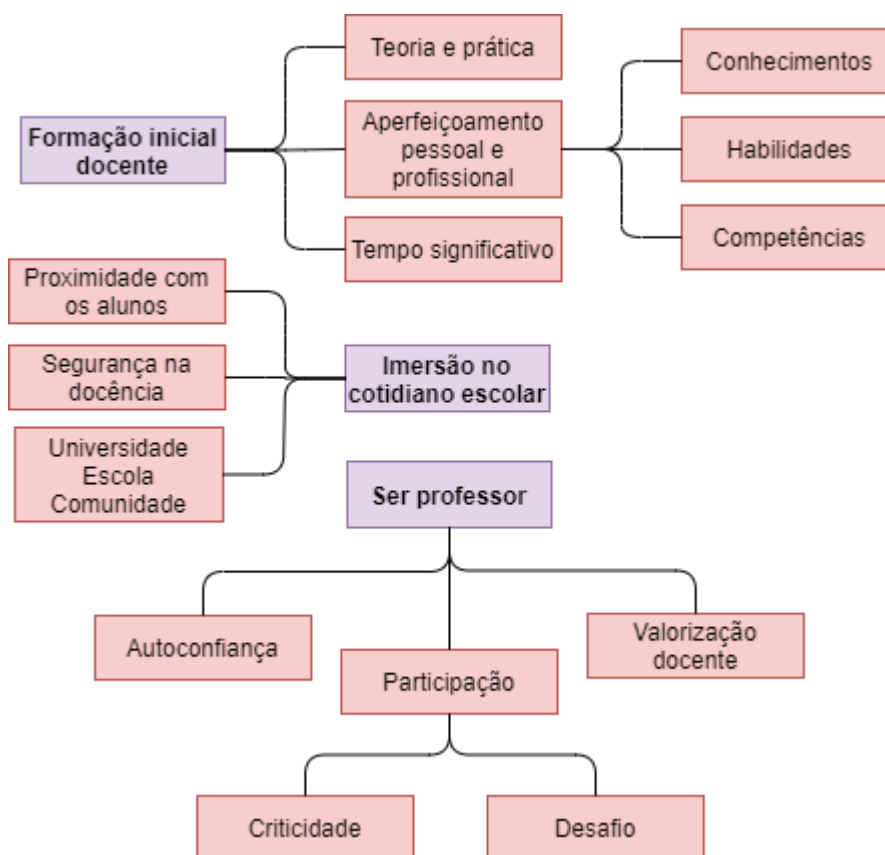
²³ A **COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

configurações de temáticas vão se consolidando e as sub temáticas vão se deslocando por eixos e migrando por intensidade de frequências nas recorrências conforme falas significativas dos estudantes residentes.

Considerando o percurso até o final da 4ª fase experimentamos um sentimento de satisfação ao atentarmos para os três temas principais surgidos no mapa temático desenvolvido (Figura 10), já que eles convergiam por meio das falas individuais dos 23 residentes para a “história” no todo deste estudo. Iniciamos então, a 5ª Fase intitulada “Definindo e nomeando temas”, entendendo que para cada tema, individualmente, é preciso realizar e escrever uma análise detalhada, bem como identificar a “história” que cada tema traz, considerando como ele se encaixa na “história” global que está sendo dita sobre os dados, em relação à questão ou questões de pesquisa, para garantir que não há sobreposição demais entre temas. Por isso é necessário considerar os próprios temas e cada tema em relação aos outros (BRAUN e CLARKE, 2006, p. 92).

Dessa forma, voltamos aos extratos de dados separados em cada tema, e organizamos de forma coerente e internamente consistente, com as falas que os acompanham, definindo e nomeando temas convergentes às representações sociais dos(das) 23 estudantes residentes acerca do Programa Residência Pedagógica, fazendo redefinições de nomeações e construímos um mapa temático final, juntamente com seus temas principais e subtemas, considerando as recorrências de falas significativas e o extrato de dados (APÊNDICE I) conforme figura 11 a seguir:

Figura 11 – Mapa Temático Final, mostrando os três temas principais



Fonte: autora (2020).

Observando a figura 11 acima, as unidades temáticas continuam as mesmas Formação Inicial Docente, Imersão no Cotidiano Escolar e Ser Professor. Apenas na sub unidade temática da unidade Formação Inicial Docente – Aperfeiçoamento Pessoal e Profissional se subdividiu em Conhecimentos, Habilidades e Competências e na unidade temática Ser Professor a subunidade Participação se subdividiu em Críticidade e Desafio. Percebemos então que as configurações das unidades temáticas e subtemáticas começam a se alinhar por afinidades de temas e os refinamentos por recorrências de falas significativas iniciam por tessituras temáticas a se definirem enquanto categorias temáticas de conteúdos. Isso denota o momento para a existência da prevalência dos temas.

E finalmente, na Fase 6 da análise temática de Braun e Clark (2006) intitulada “Produzindo Relatório”, a pesquisadora analisou os dados extraídos suficientes para demonstrar a prevalência do tema. Os tipos de perguntas que precisamos para estar se perguntando na fase final da análise, incluíram: “O que é que este tema significa?” “Quais são as premissas que o sustentam” “Quais são as implicações deste tema?”

Com base nos dados extraídos dos discursos dos(as) 23 estudantes residentes na entrevista individual nesta fase de relatório final dos dados, percebemos que o tema

“Representações sociais dos estudantes residentes do curso de pedagogia da UFPA – Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)” nos traz um significado ímpar do início da prática docente que é importante para a aquisição de competências e para a iniciação nas rotinas de trabalho, que acompanharão o profissional ao longo da carreira, compondo a estrutura da prática profissional.

É um período em que o iniciante experimenta ações na tentativa de acertar, de aplicar o que aprendeu. A relação de proximidade entre esse Projeto de Residência Pedagógica e a formação específica para o(a) professor(a) iniciante se dá na medida em que ele prevê um período de formação, na escola, ulterior à formação inicial, a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação e pelos Sistemas de Ensino. Esse período tem a perspectiva de melhorar a prática pedagógica do(a) professor(a), tendo em vista a necessidade apontada no projeto de avanços na qualidade do processo educacional.

O PRP articulado aos demais programas da Capes compõe a Política Nacional tendo como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica e a teoria, quando trabalhada a favor da práxis transformadora, fornece aos sujeitos os aportes necessários para a atuação em diferentes contextos, a partir das diferentes necessidades demandadas pelo cotidiano escolar. E, conforme as “vozes” dos(das) 23 estudantes residentes, percebemos que a relação teoria *versus* prática se materializou nesse momento de formação inicial de professores(as) na articulação universidade *versus* escola.

Em algumas falas significativas foi nítida a existência dessa relação:

Contribui para a formação inicial de professores através da relação teoria x prática (Sujeito 3- APÊNDICE G).

Por meio da residência além de poder colocar em prática as teorias da sala de aula, eu vivenciei o dia a dia da escola, e pude escrever e apresentar trabalho partindo das minhas observações (Sujeito 8- APÊNDICE G).

Uma melhor ambientação do que seria a rotina anual de uma escola e como lidar com casos comuns e incomuns na prática, que só a teoria não era suficiente” (Sujeito 17 – APÊNDICE G).

Nessa linha de argumentação, Pimenta (2005, p. 26) nos diz:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Assim, a práxis que culmina no processo de mudança social, pretendida a partir desta perspectiva de formação docente, deve estar fundamentada na relação indissociável entre teoria *versus* prática, já que “a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis” (MEDEIROS; CABRAL, 2006). Dessa forma, entendemos que a formação que se desenvolve a partir do ‘fazer pedagógico’, em articulação com os saberes científicos do campo da educação e os elementos do contexto social, possibilita aos sujeitos inovar práticas e construir uma postura crítica frente à realidade escolar.

Dessa forma consideramos que as implicações na formação inicial docente a partir das representações sociais dos(as) 23 estudantes residentes do PRP /ICED, devem considerar as subjetividades, os anseios, os valores, as crenças e os saberes dos sujeitos, enfim, o conjunto de representações sociais, como também consolidar uma política nacional de formação de professores que, de fato, tenha como objetivo a formação docente crítico-reflexiva e coloque como pauta primordial o enfrentamento das fragilidades estruturais do sistema educacional, mediante valorização do(a) professor(a), reformulação dos processos de formação e ampliação dos investimentos em educação.

Alves-Mazzotti (1994) defende que qualquer formação que tenha o intuito de mudar práticas não pode deixar de considerar, de início, as representações sociais de grupos e indivíduos acerca do objeto do conhecimento que se pretende trabalhar, já que é partir deste referencial que os conhecimentos serão (re)significados e incorporados à prática. Segundo a autora, os processos simbólicos construídos nas relações sociais são de extrema importância para compreender o comportamento e as atitudes dos professores(as) no processo educativo, e proporcionar, por meio do planejamento das ações de formação inicial, a autorreflexão a respeito das concepções e percepções tão arraigadas que os próprios professores(as) não se dão conta que as praticam.

E, após esses envios de narrativas individuais dos sujeitos em tela que foram surgindo após etapas de refinamentos dos dados e conforme os passos da análise temática de Braun e Clarke (2006), continuamos com a análise temática de dados dessa pesquisa acerca das Representações sociais dos(as) estudantes residentes do curso de pedagogia da UFPA – Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as) Considerando os mapas temáticos anteriormente elaborados de acordo com as fases da análise temática de Braun e Clark (2006), elegemos como temática objeto do nosso estudo “O Programa Residência Pedagógica do ICED e a Formação Inicial de Professores” e a

partir dela, das transcrições, dos agrupamentos, codificação dos dados, dos extratos e análises dos dados coletados nas entrevistas individuais, apresentamos às seguintes temáticas oriundas do último refinamento dos dados:

- ✓ Formação inicial docente:
- ✓ Imersão no cotidiano escolar:
- ✓ Ser Professor:

Para mostrar a sistematização dessas temáticas principais e seus respectivos subtemas, construímos o mapa temático desse agrupamento por meio da figura 12 abaixo:

Figura 12 – Mapa Temático Final, com temas principais e subtemas



Fonte: autora (2020)

A figura 12 acima foi resultante do último refinamento conforme o extrato de dados (APÊNDICE I), considerando as recorrências das falas significativas dos(as) 23 estudantes residentes, já mostrando uma configuração de temáticas mais alinhadas com o tripé conceitual e do objeto desse estudo, sempre atentando para as representações sociais dos sujeitos em relação ao PRP do ICED. Todas essas unidades temáticas e sub unidades já foram mencionadas acima.

Ressalvamos que nesse mapa temático final tivemos enviesamentos e agrupamentos como foi o caso do surgimento da unidade temática PRP e a Formação Inicial Docente, devido entendermos que estão intimamente imbrincadas e interdependentes, pois mediante o entrelaçamento com a cultura e com as representações sociais, circulantes no contexto em que os sujeitos foram inseridos, a formação inicial proposta obteve êxito no que se refere à modificação das práticas e das concepções dos(as) estudantes residentes com a participação no Programa Residência Pedagógica do ICED.

Tal afirmação se sustenta nas falas significativas dos estudantes residentes (APÊNDICE G), na familiarização dos dados. Percebemos que em relação às práticas, as mudanças foram

verificadas nos seguintes aspectos: na elaboração dos planejamentos e na preparação das atividades docentes para as micro aulas nas turmas da E.E. “Amância Pantoja”; na gestão de sala de aula, que envolve a organização do espaço, o uso de material concreto e de outros recursos; na interação estudantes residentes – preceptoras; estudantes residentes – alunos(as) e no trabalho didático com as diferenças; e na articulação do conteúdo com as experiências culturais das preceptoras e dos(as) estudantes residentes e alunos (as) das turmas. Sobre as concepções dos estudantes residentes, identificamos transformações significativas nas representações sociais sobre a profissão docente, o papel do professor na sala de aula, os processos de aprendizagem, a avaliação e em relação à percepção destes sobre a identidade da profissão e sua autoestima (ANDRÉ, 2008).

Nessa nova configuração tivemos o aparecimento da unidade temática Práticas Pedagógicas com as subunidades Conhecimento, Habilidades e Competências, que na figura 12 estavam vinculadas a subunidade Aperfeiçoamento Pessoal e Profissional. As Práticas Pedagógicas surgiram também nesse último refinamento face às recorrências das falas significativas dos 23 estudantes residentes.

Percebemos que no “encontro” com as representações acerca do PRP do ICED, os sujeitos passaram por um processo reflexivo na medida em que precisaram lidar com as suas próprias fragilidades e dificuldades, sendo convidados a sair do “terreno cômodo” e ou “zona de conforto” em que estavam cristalizadas suas crenças, valores e percepções de mundo, em busca da construção de novas perspectivas de práticas pedagógicas.

Entendemos que, o processo formativo não é linear, nem cumulativo, mas, é marcado pelas experiências de vida e pelas contradições sociais, comportando rupturas e redefinições resultantes da reflexão sobre o fazer pedagógico, com momentos de satisfação e de angústias, o que, certamente, provocará profundas mudanças nos professores (GRANDIN, 2008).

E, conforme o PRP da UNIFESP (2006):

(...) possibilitar a aprendizagem prática “em situação”, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultados para a prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado, uma vez que esses aspectos e eventos são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores e que resultam em matéria a ser tratada também no âmbito da escola, a partir do diálogo com professor formador e gestores que acolhem o residente na escola (UNIFESP, 2006, p. 31).

A prática profissional é o eixo norteador do Programa Residência Pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere a sua prática e a sua formação. A prática, portanto é um “solo fértil” para que o docente encare/assuma o desafio da pesquisa, onde o objetivo de investigação faça parte do seu cenário pedagógico diário, permitindo-lhe refletir e melhor atuar

sobre ele e conforme Esteban e Zaccur (2002, p. 22) “uma práxis como resultado da síntese da teoria e da prática”.

Consideramos então, que o Programa Residência Pedagógica tem papel fundamental na formação inicial de professores(as), pois é o momento em que o(a) estudante residente pode se apropriar de uma realidade que antes fazia parte somente dos assuntos abordados em debates em sala de aula e ou espaços alternativos. Zabalza (2014, p. 32) reforça essa característica dizendo que o estágio tem como “principal objetivo propiciar que os estagiários vivenciem e pratiquem o que lhes é ensinado teoricamente em sala de aula (...)”, auxiliando na construção da identidade profissional revelando assim “(...) o melhor conhecimento de si mesmo e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida.”.

As unidades temáticas Ser Docente e Imersão no Cotidiano Escolar já constavam em outros mapas temáticos reafirmando consolidação enquanto temáticas para (entre) cruzamentos de análises e possibilidades de inferências nesse estudo. O PRP/ICED possibilitou aos estudantes residentes a imersão no cotidiano escolar durante o processo de formação inicial saindo do isolamento dos ambientes formativos da universidade e escola, aproximando as culturas destes locais e identificando saídas criativas para a formação docente. Tal afirmativa é perceptível em excertos de falas significativas que constam no APÊNDICE G, os quais mencionamos alguns abaixo:

Sim. Porque ter contato com a escola, compreender na prática o que é ser professor, nesse percurso percebi todas as dificuldades, resistências que a categoria sofre, mas sobretudo percebi que ser professor é um grande gesto de amor e generosidade (sujeito 5).

Sim, pois somos motivados a instigar e a intervir na realidade presente no cotidiano escolar, penso que isso ligado ao tripé universitário faz com que sejamos profissionais qualificados para as próximas gerações (Sujeito 10).

Para me qualificar enquanto docente, partindo da imersão na escola campo (Sujeito 18).

Maior tempo de permanência nas escolas (Sujeito 21).

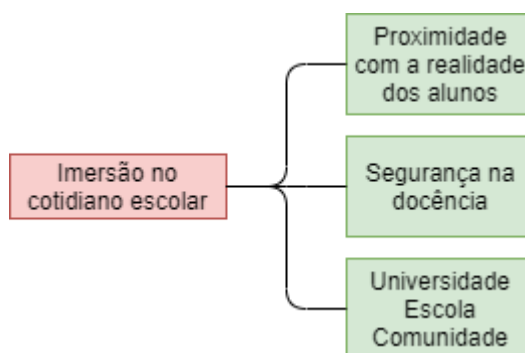
Sim. A imersão na escola, as formações mensais na escola e os encontros de estágio culminaram com a prática e pesquisa (Sujeito 23).

As três unidades temáticas Imersão no cotidiano escolar, Ser docente e Práticas pedagógicas são temas resultantes dos refinamentos da entrevista individual dos(as) 23 estudantes residentes, a partir das representações sociais acerca do PRP/ICED e, no último refinamento conforme extrato dos dados (APÊNDICE I), se consolidaram enquanto temáticas alinhadas ao objeto dessa tese e possibilidade de respostas a hipótese levantada inicialmente nesse estudo.

A partir dessas unidades temáticas e subtemáticas conforme figura 12 acima, conseguimos por meio desses agrupamentos compreender as objetivações e ancoragens que dão imagens e sentidos às representações sociais dos(s) estudantes residentes do curso de pedagogia da UFPA sobre o Programa Residência Pedagógica do ICED. Dessa forma, apresentaremos as temáticas separadas, embora Braun e Clarke (2006), confirmem que o processo de análise não é linear, no qual se move de uma fase à seguinte. Se trata de um processo que demanda uma atitude recursiva, com movimentos de vaivém, conforme a necessidade por meio de todas as fases.

Conforme Patton (2015), na análise temática há a flexibilidade – aspecto fundamental à pesquisa qualitativa – e que permanece vital na aplicação das etapas da AT e entendimento das perguntas de pesquisa. Assim, embora as unidades temáticas se constituam a partir de unidades de sentido, em nossas análises temáticas podem se manifestar em diversos momentos e/ou fases face as suas intersubjetividades e significados em relação as representações sociais dos estudantes residentes sobre o PRP/ICED e a escolha metodológica pelas entrevistas semiestruturadas.

Figura 13 – Diagrama Imersão no Cotidiano Escolar



Fonte: autora (2020)

A unidade temática Imersão no cotidiano escolar conforme figura 13 acima, reflete muito uma das ações do plano de atividades do PRP/ICED que é a inserção do residente na escola-campo, envolvendo o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluiu o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Essa imersão contemplou, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhada por uma preceptora da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora, conforme APÊNDICE G (Familiarização dos dados).

Conforme pontua Marcelo (1999), a formação de professores é concebida como um constante processo contínuo, sistemático e organizado que perpassa toda a carreira docente, na qual o “aprender a aprender” é constante. E para Tardif (2002), o “choque de realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural” traduz o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, a desilusão e o desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, significa transição de vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho ou seja, é a passagem do ser estudante para o ser professor(a).

E, a Imersão no cotidiano escolar se constitui como um período de grande importância e que merece muita atenção, pois é nesse momento que o sujeito passa da condição de estudante para professor(a). Se constitui em um período de aprendizagens e tensões, dúvidas e incertezas, no qual o professor(a) precisa adquirir conhecimento, habilidade e competência profissional em um curto intervalo de tempo. Essa etapa é determinante para o estabelecimento e permanência na carreira docente.

A imersão no cotidiano escolar enquanto temática principal foi mencionada na entrevista pelos estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica como uma possibilidade de não só “olhar” a prática docente, mas vivenciar experiências significativas em sala de aula e maior conhecimento a respeito do fazer docente, pois favoreceu a união entre teoria e prática. Para Fávero (1992):

Assim, os estágios são importantes porque objetiva a efetivação da aprendizagem como processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades através da supervisão de professores atuantes, tendo a relação direta da teoria com a prática cotidiana. Pois unir teoria e prática é um grande desafio com o qual o educando de um curso de licenciatura tem de lidar. E, se esse problema não for resolvido ou pelo menos suavizado durante a vida acadêmica do estudante, essa dificuldade se refletirá no seu trabalho como professor. Não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de umas práxis que o profissional se forma (FÁVERO, 1992).

Assim, segundo os(as) estudantes residentes o PRP proporcionou colocar em prática a teoria das aulas da universidade, proporcionado uma prática efetiva. A imersão no cotidiano escolar foi vivenciada com muitas atividades e projetos que contribuíram para a transformação de muitas realidades escolares. Na sala de aula, muitas atividades foram desenvolvidas para trabalhar as dificuldades de aprendizagens e foram realizados projetos para a sala de aula.

Na pergunta 2 da entrevista – Como foi a experiência de ser estudante residente?
(APÊNDICE G) Percebemos nas falas dos sujeitos:

Foi interessante estar imersa no cotidiano escolar, além da visão de aluno ou professora, foi um olhar intermediário no processo de ensino-aprendizagem (Sujeito 1).

Foi uma experiência de imersão na realidade do trabalho do docente em uma escola pública. (Sujeito 13).

Enriquecedora, possibilitando uma maior imersão no ambiente escolar do que o Estágio obrigatório proporciona, fui muito bem acolhida pelas preceptoras, coordenação e gestão da escola, permitindo a minha participação em diversas atividades da escola, tornando a experiência muito ampla e contribuindo para a minha atuação como professora a partir da minha percepção da dinâmica escolar e de sala de aula. (Sujeito 19).

No início foi bem curioso, pois não sabíamos como seria, o programa é novo, e até as orientadoras estavam descobrindo como se daria o percurso. A residência proporcionou uma vivência mais direta com a escola e isso foi fundamental para a minha construção como profissional da educação, percebendo as práticas existentes na escola e coincidindo com as leituras. (Sujeito 23).

Percebemos que o programa residência pedagógica enquanto proposta de imersão no cotidiano escolar possibilitou aos(as) 23 estudantes residentes conforme excertos de falas acima, a possibilidade de observar a rotina das escolas e enfrentar muitas questões que permeiam o cotidiano dos professores/professoras, questões essas que muitas vezes desestruturam profissionais recém formados quando do seu ingresso nas escolas.

Os conflitos e tensões vivenciados pelos(as) estudantes residentes no período da residência pedagógica são discutidos coletivamente, de forma que o grupo busque alternativas para essas experiências, contando sempre com a orientação da professora preceptora em sala de aula. Assim, essas experiências em práticas docentes certamente convergirão para um exercício profissional de qualidade na educação básica.

A subtemática Proximidade com a realidade dos alunos surgiu justamente pela intensidade na imersão dos(as) estudantes residentes (APÊNDICE G), o qual permitiu um contato direto, regular e temporário com as práticas e cotidiano escolar. A permanência deles(as) na escola ocorreu de forma ininterrupta, buscando permitir que o estudante residente conheça e acompanhe a rotina, o funcionamento da sala de aula e o ambiente escolar como um todo (GIGLIO; LUGLI, 2013).

Desta forma, ocorreu uma interação mais próxima dos(as) estudantes residentes com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, da Escola Municipal “Amância Pantoja” e reforça a importância desta vivência da realidade (que muitas vezes é implacável e imprevisível) para a formação de futuros(as) professores/professoras, haja vista que não podemos trabalhar para uma realidade que não existe. A escola por dentro não é bonitinha, não funciona tudo de forma harmônica, ela enfrenta inúmeros problemas sejam de ordens estruturais, financeiras, relacionais, políticas, sociais etc.

Na subtemática Segurança na docência percebemos que o princípio de imersão possibilitou aos estudantes residentes subsídios teórico-práticos, que permitiram uma melhor

predisposição para o enfrentamento de situações adversas no cotidiano escolar. Conforme Milaré e Filho (2010) existem dificuldades na formação inicial dos professores, pois apresentam deficiências tanto na formação específica quanto na pedagógica.

Vemos nos excertos de falas abaixo dos(as) estudantes residentes, na pergunta 4 – Pôde tirar proveito para atuar futuramente como docente? (APÊNDICE G):

Sim, traz uma segurança maior para poder um dia assumir uma sala de aula. (Sujeito 17).

Com certeza. O Programa indicou os rumos para um trabalho docente com êxito (Sujeito 18).

E na pergunta 12 – Você se sente mais preparado(a) para a docência após esse período na Residência Pedagógica? (APÊNDICE G):

Sim. Com certeza me sinto segura. (Sujeito 4).

Sim, sinto-me preparado pois tive outras experiências que me qualificaram de modo mais efetivo e isso me trouxe mais autoconfiança. (Sujeito 6).

Sim, pois me sinto mais segura para atuar, conhecendo a dinâmica escolar e tendo diversos exemplos de como interagir com os agentes da escola. (Sujeito 19).

Entendemos então, que uma formação inicial adequada possibilita ao(a) estudante residente atuar com segurança enquanto professor/professora, incluindo elementos que contextualizem os conteúdos que desenvolve em sua prática. A criação de projetos e programas que fomentem uma formação docente de qualidade vem ganhando força, com isso os programas institucionais estão crescendo e se estabelecendo nesse cenário como o Programa Residência Pedagógica (PRP), que em maior escala visa atender essas necessidades tornando as atividades que antes eram realizadas pelos estágios supervisionados com menos intensidade, agora de forma mais dinâmica e intensa e mais evidente na formação inicial de professores(as).

O Programa Residência Pedagógica, assume papéis essenciais e necessários na formação de um(a) professor(a) dando a eles(as) suporte, segurança, compreensão, verificação da realidade, experiência, noção, troca de saberes, apropriação do exercício de prática, dentre outros. Dessa forma, compreendendo a formação inicial como uma das principais fases na formação de um profissional da educação e, sendo o Programa Residência Pedagógica um importante aliado para a melhoria da formação docente, acreditamos que por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva possa ir em direção à profissionalização do ofício de ensinar.

As subtemáticas Universidade, Escola e Comunidade apareceram na realização do Programa de Residência Pedagógica, por meio dos excertos de falas dos estudantes residentes, expressas na pergunta 6 – Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica? (APÊNDICE G):

Contribuições para uma formação inicial de qualidade, a relação entre universidade e escola. (Sujeito 5)

Valorização do magistério, respeito ao professor, oportunidade da vivência do cotidiano escolar, oportunizar a elaboração de projetos de intervenção, equivalência do estágio supervisionado obrigatório, aproximação da Universidade e Escola, atendendo o tripé pesquisa, ensino e extensão. (Sujeito 7).

Essa visão real da realidade em sala de aula; poder participar ativamente do trabalho docente durante a graduação; indicar meios que possibilitaram a compreensão da pedagogia como essencial para a comunidade. (Sujeito 18).

E, também na pergunta 8 – Como a Residência Pedagógica valoriza o magistério?

Pela integração e interação entre escola-comunidade-universidade. (Sujeito 20).

Assim, segundo Nóvoa (2009), quando a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos professores das escolas e a supervisão da universidade, a articulação entre saberes de natureza diversas acontece inevitavelmente.

Então, no que se refere à relação entre escola de educação básica e universidade, Zeichner (2010) declara:

(...) a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica. (...) A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Então, percebemos que a dinamicidade oferecida pelas atividades do PRP concede experiências com vários profissionais no âmbito escolar, onde o estudante residente se encontra inserido, trazendo reflexões das práticas docentes da academia com práticas cotidianas. Assim conforme Nóvoa (2009) “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”.

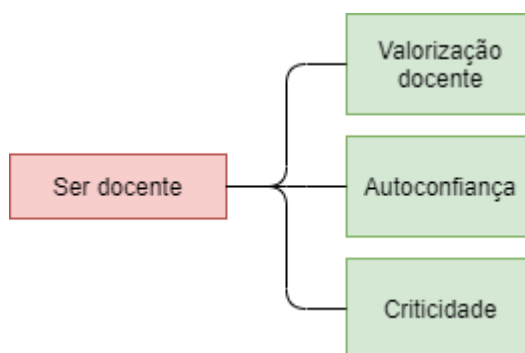
Reforçando ainda, Zeichner (2010) defende a criação de espaços de formação que reúna os(as) professores(as) da universidade e os professores(a) da educação básica, de modo a apoiar os professores em formação, relacionando o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática profissional. Entretanto, ambos devem estar bem preparados para realizar tal formação. Nóvoa (apud André, 2016) gozam da mesma percepção quando mencionam que a formação docente pode alcançar melhor qualidade se houver parceria entre o mundo profissional e o mundo universitário.

Desta forma, entendemos que o tripé Universidade, escola e comunidade só funcionam se houver conjugação de esforços para uma qualidade na educação básica e a existência de uma maior ligação entre as universidades e as escolas, mas falta por vezes os(as) professores(as) e é claro que existem nas escolas, mas nem sempre reconhecemos devidamente o seu papel e a sua

função formadora. Apesar de presentes, acabam por estar ausentes, o que impede uma ligação forte entre profissionais e licenciandos.

Portanto, conforme Zeichner; Payne; Brayko, 2015, p. 132) “nem as escolas, nem as universidades, só por si, podem formar bem os professores sem se relacionarem com o saber que existe nas comunidades que a escola tem de servir”.

Figura 14 – Diagrama Ser Docente



Fonte: autora (2020).

A figura 14 acima que tem como unidade temática Ser Docente e como sub temáticas : valorização docente, auto confiança e criticidade e advém da possibilidade do estudante residente ter contato com a prática profissional e discuti-la durante o período de formação inicial, de modo a construir bases teóricas que embasem uma ação futura, já que se constitui em um dos pontos cruciais oportunizados pelo curso de Pedagogia do ICED/UFPa e pelo PRP.

Segundo Nóvoa (2009) Ser professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade.

Assim, entendemos que o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores(as) sem a presença de outros professores(as) e sem a vivência das instituições escolares.

Conforme Nóvoa (2011) “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, se integrar numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (p. 49). Para ele, no conceito de tato pedagógico: [...] cabe a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar.

E essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais se cruzam sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2011, p. 49).

Dessa forma, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) diz que a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a se sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos(as) professores(as), criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor(a).

Nos excertos de falas dos estudantes residentes, na pergunta 2 da entrevista individual – Como foi a experiência de ser estudante residente? (APÊNDICE G) vemos:

Foi ótima. Pude absorver muitos aprendizados. A troca de conhecimentos e experiências com certeza contribuíram bastante para meu crescimento pessoa e acadêmico. Participar da residência só confirmou a vontade de ser professora. (Sujeito 5).

Contribuiu em como atuar como docente, em como tornar o trabalho do professor organizado, em como trabalhar com comunidade escolar e com a comunidade externa (Sujeito 7).

Sim, me aproximou do trabalho que irei realizar quando estiver atuando como professora, esclarecendo dúvidas, visualizando exemplos, desvendando mitos e me proporcionando elaborar e realizar atividades práticas com os alunos e na coordenação que contribuem para minha aprendizagem, no que tange ao “o que fazer” e “como fazer”.(Sujeito 18).

Assim, Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas também se assumir publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor(a) (NÓVOA, 2009). Percebemos que há necessidade de uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial até final do exercício do magistério, reforçado no pensar de Nóvoa (1999), que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado

Como subtemática temos a Valorização docente, que encontramos assegurada na L.D.B/96, no Artigo 3º, inciso VII. Valorização do profissional da educação escolar:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período

reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96.

E, em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), onde seus objetivos definem que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização do magistério, sendo que isto só ocorrerá se houver uma política global de magistério que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. Este objetivo tem se tornado um desafio para nós educadores, que a cada dia percebemos nossas conquistas históricas serem destruídas pelo atual governo federal, nos colocando em um estado de impotência em manter o respeito e a dignidade pela categoria docente.

Valorizar é aprimorar a formação inicial, a formação continuada, a definição de um piso salarial e da carreira do(a) professor(a). O que produz uma educação de qualidade é justamente a valorização do profissional, ligada à uma política de acesso e permanência na educação básica. Consiste também na valorização de vida de cada aluno.

Segundo Nóvoa (2011, p. 52), as “práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, se alimenta publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão”.

Nesse sentido, Nóvoa (2011, p. 52) ainda enfatiza que “para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões” e acrescenta que uma formação de professores eficiente deve ocorrer “dentro” da profissão, ou seja, deve se basear na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Nesse aspecto, conforme Nóvoa (2011, p. 55) devemos “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. Assim, reforçamos o pensar de Nóvoa (2011), refletido nos excertos de falas dos estudantes residentes na entrevista individual, na pergunta – 8 Como a Residência Pedagógica valoriza o magistério? (APÊNDICE G):

Oportunizando que os futuros docentes conheçam a realidade das escolas básicas, incentivando-os a fazer as devidas observações, seja das turmas, do trabalho dos professores de sala, da configuração das escolas para fazer um trabalho diferente, ainda que não espetacular, pois sabemos das dificuldades e limitações de se desenvolver certas atividades (Sujeito 5).

Penso que a partir da vivência ampla que temos antes de adentrarmos a uma unidade educacional, vamos sendo formados para nosso futuro profissional, mesmo com salários que poderiam ser melhores, mas uma política de carreira docente que seria uma das formas de valorizar nossa profissão (Sujeito 10).

Sim, é uma profissão primordial para a manutenção e sustentação da sociedade, é incrivelmente difícil, principalmente nas condições da rede pública com crianças que trazem muitas carências de suas casas (Sujeito 13) ”.

Vejo a residência como um ponto crucial para a valorização do professor quando o mesmo oportuniza o discente não apenas participar, mas também intervir na realidade vivenciada nas escolas, trazendo assim uma gama de conhecimentos e experiências para sua futura atuação (Sujeito 16).

Mostrando o quanto a função de professor é árdua e pouco valorizada nesta sociedade. Mas através do programa pude perceber o quanto os professores têm lutado para mudar a vida das crianças, sendo solícitos e tendo empatia e sensibilidade em relação a eles (Sujeito 18).

Percebemos então, que o processo de valorização dos professores(as) prescinde de uma política de formação mais concreta e efetiva, já que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional, muitas vezes, por meio de tentativa e erro. Esse período também se constitui em uma fase da construção temporal do saber docente. E o Programa de Residência Pedagógica se constitui em um dos vieses institucionais para a construção desses saberes e processos formativos para uma prática pedagógica de qualidade na educação básica.

No Art. 3º, do decreto nº 8.752/2016, ficam evidentes os objetivos dessa Política de Formação de Professores, dentre eles busca-se “assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica”. (BRASIL, 2016, Art. 3º, VIII).

Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: [...] IV – 35 promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso: [...] VII – programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VIII – residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa [...] (BRASIL, 2016).

O decreto nº 8.752/2016 menciona diversas vezes a Residência Pedagógica, porém não deixa evidente como deverá ser desenvolvida. “A legislação prevê ainda processos formativos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e com a Base Nacional Comum Curricular.” (ANADON; GONÇALVES, 2018, p.44). Essas lacunas também ficam evidentes nos documentos legais que dispõem sobre

a instituição do PRP. Em conformidade com o decreto nº 8.752/2016, a CAPES instituiu o Programa de Residência Pedagógica através da portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

Portanto, “o ato de ensinar obriga a uma decisão em situação, face a uma realidade concreta, imprevisível, que exige respostas imediatas” e “está impregnado de ‘saberes’, mas também de ‘valores’, o que implica uma deliberação, que comporta uma dimensão cognitiva, mas também ética” (NÓVOA, 2011, p.74-75).

A subtemática Auto Confiança revela sem dúvida, uma das principais habilidades que todo profissional precisa desenvolver para conquistar uma carreira sólida e se sobressair no mercado. Esta é uma característica que diferencia um profissional de sucesso daquele estagnado em sua zona de conforto, que tem medo de arriscar justamente por não confiar em seu potencial e trabalho.

Conforme Moscovici (2003) a autoconfiança advém da coerência e persistência nas tomadas de atitudes, posições e opiniões quando diante de jogo ou enfrentamento. Assim, percebemos nos excertos de falas dos(as) estudantes residentes, que por meio do Programa Residência Pedagógica conseguiram consolidar a autoconfiança, a partir das interações em sala de aula, no envolvimento com projetos, no aprofundamento com a pesquisa, na troca de experiências com as preceptoras, na proximidade com os alunos e nas intervenções realizadas no espaço escolar. Vejamos:

Na pergunta 12 -Você se sente mais preparado(a) para a docência após esse período na Residência Pedagógica? (APÊNDICE G):

Sim. Sinto mais autoconfiança em efetivar atividades pedagógicas em sala de aula (Sujeito 3).

Sim, sinto-me preparado pois tive outras experiências que me qualificaram de modo mais efetivo e isso me trouxe mais autoconfiança (Sujeito 6).

Sim, participar da residência elevou minha autoconfiança (Sujeito 9).

Desta forma consideramos que a autoconfiança foi enunciada pelos sujeitos da pesquisa, face a um maior tempo em campo, período de ambientação e contato com as rotinas escolares cotidianamente com a ajuda das preceptoras, o arcabouço teórico na disciplina estágio supervisionado no ensino fundamental na universidade, o que possibilitou múltiplas experiências docentes, convergindo para uma atitude de confiança nas atividades realizadas no programa residência pedagógica.

A subtemática Criticidade surgiu por meio das recorrências nos excertos de falas nas entrevistas individuais dos(as) 23 estudantes residentes na pergunta 5 – Quais as contribuições

que o Programa Residência Pedagógica trouxe para a sua formação inicial e para o seu trabalho de professor(a)? (APÊNDICE G) e nas atividades de imersão, prática docente e intervenção.

Pensar em uma atuação com aproximação e sensibilização dos alunos, percebendo-os enquanto seres ativos e capazes, que pensam, falam e precisam se expressar, a partir da criticidade. Fazer o possível para desenvolver projetos e atividades que os contemplem nas suas subjetividades (Sujeito 19).

Experiências, possibilidades, visibilidades críticas das dificuldades e urgências na área da gestão, coordenação e da sala de aula (Sujeito 20).

Como também recorrências na pergunta 6 – Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica? Vejamos:

Maior tempo em escolas campos, maior contato com orientadora e preceptoras que possibilitam desenvolver conhecimentos, criticidade e ampliar conhecimentos (Sujeito 2).

A participação de forma ativa e crítica, em planos de aula e projeto, junto ao docente responsável pela turma (Sujeito 6).

Colocar o aluno para conhecer a realidade que lhe espera de forma crítica e reflexiva (Sujeito 8)

Flexibilidade, ambientação, a possibilidade de realizar regências em sala de aula e intervenções críticas na escola como um todo (Sujeito 20).

E, também no APÊNDICE H- Sugestões enviadas pelos(as) estudantes residentes vemos:

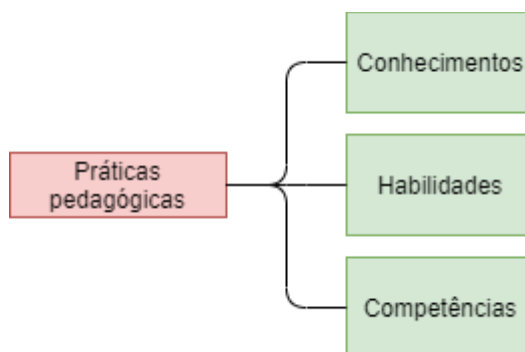
O programa Residência pedagógica foi fundamental para obter um olhar crítico sobre a docência e até mesmo desmistificar certos conceitos construídos com o tempo. Acho que falta mais valorização para os professores, partindo da compreensão da realidade escolar onde eles atuam. Olhar os desafios que eles enfrentam todos os dias, para assim, correr atrás de resultados plausíveis para solucionar os problemas sociais, não apenas criticar o trabalho sem ter empatia e olhar a situação de perto (Sujeito 18).

Desta forma, entendemos que o Programa Residência Pedagógica despertou o nível de criticidade dos(as) estudantes residentes, por meio do processo de imersão em campo e das vivências no cotidiano escolar, possibilitando um contato direto com a realidade da escola pública municipal, como o aprendizado ao planejar aulas junto com as professoras/ preceptores e orientadoras do PRP. Tais ações, certamente possibilitaram a construção de novos saberes cruciais para atuação em sala de aula, em cada nível de escolaridade, especificamente, no âmbito do ensino fundamental.

Portanto, conforme Libâneo (1990, p. 52), “aprender é um ato que advém da realidade concreta, ou seja, da situação real vivida pelo educando”. Entretanto, percebemos que para o autor, essa situação só será significativa se resultar na aproximação crítica da realidade. Entendemos, que os estudantes residentes ao terem tido inserção no PRP estão conscientes enquanto futuros (as)professores(as), da necessidade de fazer prevalecer a análise crítica da

realidade social, na busca pela compreensão e reflexão, para que realmente ocorra melhoria da educação por meio das Políticas Nacionais de Formação de Professores(as).

Figura 15 – Diagrama Práticas Pedagógicas



Fonte: autora (2020)

A figura 15 acima tem como unidade temática Práticas Pedagógicas e como sub temáticas: Conhecimentos, Habilidades e Competências. Entendemos que as Práticas pedagógicas abarcam a experiência histórica das ações e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente e tal entendimento é reforçado no dizer de Sacristán (1999, p. 74),” A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”.

A unidade temática Práticas pedagógicas surgiu dos excertos de falas recorrentes dos(as) 23 alunos(as) residentes do PRP, que por meio da entrevista individual revelaram a necessidade de vivenciarem essas práticas na formação inicial, pois no momento da regência e intervenção tomam decisões, resolvem imprevisíveis problemas da prática; enfim, articulam conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.

Os(as) estudantes residentes, na condição de residentes pedagógicos, passam por todo um processo de formação planejada, com objetivos claros e que possibilitam que essa articulação seja feita. Vivem o cotidiano escolar em situações reais, compartilham os problemas e os projetos pedagógicos da escola-campo e, assim, tem oportunidades de verem as teorias apreendidas em seus espaços institucionais, ser ressignificadas, reestruturadas, repensadas, reavaliadas em conexões com as práticas, além de desenvolverem importantes habilidades de professores(as) reflexivos.

Na escola campo, por meio do PRP, os sujeitos deste estudo imergiram na prática de observação que se constitui em uma das primeiras fases ao se realizar a residência pedagógica, sendo assim, uma das atividades primordiais para as vivências dos futuros professores/professoras e é por meio da observação, que o estudante residente é capaz de desenvolver seu primeiro contato com as práticas docentes, e desde o início ir construindo uma

prática reflexiva sobre suas ações a partir da expansão do contato com as inúmeras experiências escolares e atores.

E com o propósito de aperfeiçoarem a prática docente, os(as) estudantes residentes realizaram as intervenções pedagógicas que foram atividades realizadas com o intuito de trazer conteúdos e didáticas diferentes para a sala de aula. O planejamento coletivo envolveu um trabalho conjunto entre estudante residente, docente orientador do curso e professora preceptora, uma vez que as propostas precisavam estar alinhadas ao conteúdo programático referente a cada ano de ensino que se pretendia trabalhar.

Essas abordagens pedagógicas possuíam uma característica menos expositiva e mais participativa dos(as) estudantes residentes da escola-campo, uma vez que buscavam romper com as práticas cotidianas de ensino em que os sujeitos deste estudo estavam acostumados. Estas atividades contribuíram de forma significativa, tanto no processo de formação docente, uma vez que estas atividades poderiam ser aplicadas tanto individual ou com a participação de outros estudantes residentes. Isso corroborou para uma tomada de confiança maior por parte dos(as) estudantes residentes perante os(as) alunos da sala de aula e em relação ao conteúdo, principalmente nas primeiras intervenções no início do programa residência pedagógica.

Isto se reflete nos excertos de falas dos(as) estudantes residentes na pergunta 4- Pôde tirar proveito para atuar futuramente como docente? (APÊNDICE G):

Sim, diante as ocorrências nos espaços escolares foi proveitoso conhecer e vivenciar as práticas e metodologias aplicadas nas salas de aula (Sujeito 6).

Sim, a prática na residência pedagógica certamente será proveitosa para a futura docência (Sujeito 13).

Com certeza. O Programa indicou os rumos para um trabalho docente com êxito (Sujeito 18).

Sim, perceber as práticas e refletir sobre elas, positivas e negativas, práticas que contribuíram para o repertório docente (Sujeito 23).

E, na pergunta 5- Quais as contribuições que o Programa Residência Pedagógica trouxe para a sua formação inicial e para o seu trabalho de professor(a)? (APÊNDICE G):

Participar da residência pedagógica, foi bastante benéfico para o meu aprendizado, pois quando praticamos o que aprendemos, assimilamos melhor (Sujeito 12).

Uma melhor ambientação do que seria a rotina anual de uma escola e como lidar com casos comuns e incomuns na prática, que só a teoria não era suficiente (Sujeito 17).

Também na pergunta 6 – Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica?

Desenvolvimento das habilidades em projetos e planejamento didático. Experiência na formação pedagógica (Sujeito 1).

As horas que passamos na escola, as amplas possibilidades e as práticas pedagógicas (Sujeito 4).

Essas falas estão em consonância com o 1º objetivo do Programa Residência Pedagógica do Edital 06/2018 (CAPES) e do PRP/ICED, conforme vemos abaixo:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (CAPES, 2018).

E, corroborando também com as falas dos(as) estudantes residentes, Pimenta (2011) assinala que uma das demandas importantes dos anos noventa, em relação à atividade docente é justamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores(as), a partir da análise das práticas pedagógicas docentes, ou seja, do cotidiano escolar. Assim, entendemos que, o Programa Residência Pedagógica deva ser assumido também como um espaço fundamental para a formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade da sala de aula, refletem sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente.

Portanto, acreditamos que o professor/professora em processo de formação pode estabelecer e redimensionar a relação que se tem entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais etc. E no dizer de Imbernón (2006, p.43) “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

No que diz respeito a sub-temática Conhecimentos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013), podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos, que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas.

Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de transposição didática. Também se diz que os conhecimentos produzidos nos diversos componentes curriculares, para

adentrarem a escola são recontextualizados de acordo com a lógica que preside as instituições escolares.

Shulmann (1987) dividiu o conhecimento em sete grupos: do conteúdo; pedagógico geral, entendida como estratégias de gestão para ensinar o conteúdo; do currículo, entendido como organização curricular; dos estudantes e de suas características, dentro do contexto social; do contexto educacional, incluindo a cultura da comunidade; dos fins, propósitos e valores educacionais, com suas bases sociais, históricas e filosóficas; e, pedagógico do conteúdo, combinação entre pedagogia e conteúdo.

Ainda segundo Shulman (2005, p. 5), conhecimento sobre docência é o que, [...] os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e [...] para que seja considerada entre as profissões prestigiadas.

E, para Nóvoa (2014) o conhecimento e a experiência profissional como *locus* da prática educativa, traz a luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente. Os estudos sobre a formação docente implicam, um conhecimento das relações que estruturam tal formação considerando o(a) professor(a) como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação.

Assim, conhecer o(a) professor(a), sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens, sem um fim determinado, que ao longo do processo formativo e ao passar por inúmeras experiências, o(a) professor(a) necessita estar em constante aprimoramento de seus conhecimentos, saberes e competências e, estes devem perdurar durante todo o percurso da vida profissional.

O período de 1 ano e 8 meses na Residência Pedagógica permitiu aos estudantes residentes a ampliação do conhecimento a respeito das atividades administrativas e pedagógicas, na escola municipal “Amância Pantoja” e nesse período de aproximação com a professora /preceptora no seu cotidiano escolar, puderam auxiliar em intervenção na realidade dos alunos(as) em sala de aula, obtendo contribuições para um exercício efetivo da prática e formação profissional.

Nos excertos de falas dos(as) estudantes residentes na pergunta 16 da entrevista individual (APÊNDICE G) – Você recomendaria o Programa Residência Pedagógica aos seus colegas de graduação em Pedagogia? Por quê? Observamos a seguir:

Sem dúvida, acho que todos os estudantes devam ter essa experiência por poder aprimorar cada vez mais nossos conhecimentos e ter um futuro promissor na área (Sujeito 17).

Sim. Para aqueles que desejam conhecer as unidades escolares de perto, com suas partes boas e suas deficiências. É uma ótima maneira de olhar a profissão antes de terminar a graduação (Sujeito 18).

Sim, pois é de grande valor enquanto experiência prática completa, que exige nossa participação na educação infantil, ensino fundamental e coordenação, envolve também conhecimentos por meio de nossas produções de planos de aula, relatórios, projetos etc. (Sujeito 19).

Percebemos então, para que o conhecimento prático propicie questionamentos, problematizações, teorizações e investigações, o papel da preceptora é fundamental, já que sua função nas escolas-campo é acompanhar de modo sistemático e organizado um grupo reduzido de estudantes residentes em suas práticas escolares.

E, o Programa Residência Pedagógica/ICED em todas as suas fases de execução, possibilitou aos(as) estudantes residentes a autonomia da transposição do conhecimento acadêmico obtidos na universidade, por meio do planejamento, pesquisa e reflexão para que se adeque a cada nível de ensino e a cada atividade organizada na escola campo.

Portanto, no Programa de Residência Pedagógica, algumas estratégias adotadas desafiam o olhar do estudante residente para além dos aspectos teóricos e práticos considerados de forma estanque. Todas as metodologias e estratégias até então experienciadas nas escolas campo motivam os(as) residentes a articularem vivências e a dialogarem com a teoria, de modo a produzirem um conhecimento, que resolva uma situação-problema ou que lance novas possibilidades de atuação e busca de saberes capazes de trazer melhorias ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, todas essas estratégias do Programa Residência Pedagógica atingem seu objetivo de articular um trabalho em equipe, de forma colaborativa, aliando a teoria à prática na formação profissional docente.

Conforme Tardif (2012, p. 228), os professores “possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” ou seja é a partir das experiências obtidas por meio da prática, que o futuro professor constrói sua autonomia em sala de aula, trabalham suas abordagens didáticas e pedagógicas, bem como a sua confiança quanto a construção de seus saberes.

Para Pimenta (2011, p. 18), a construção do saber docente se caracteriza em três vertentes que auxiliam a formação inicial: o saber da experiência, obtidos por meio da prática do cotidiano docente; saberes do conhecimento, para a autora o conhecimento se difere da informação exatamente pela capacidade de ser abordado de forma reflexiva, servindo para

entendimento da função da educação/escola em nossa sociedade e saberes pedagógicos, uma vez que no processo de ensino não basta a experiência e o saber teórico, mas conhecer e saber abordar os saberes pedagógicos e didáticos.

A subunidade temática Habilidades, na acepção do vocábulo, segundo o dicionário Houaiss da língua Portuguesa (2009), designa a capacidade para fazer algo, a competência para executar determinada tarefa ou lidar com uma situação específica. Habilidade ainda é a qualidade ou característica de quem é hábil e possui aptidão, destreza, disposição e conforme a Base Nacional Comum Curricular as aptidões desenvolvidas ao longo de cada etapa de ensino e que contribuem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base.

Em linhas gerais a BNCC do Ensino Fundamental tem como objetivo promover a equidade e a melhora da qualidade do ensino no país e de assegurar que conhecimentos e habilidades essenciais estejam presentes nos currículos da educação básica (BRASIL, 2017). Ela está prevista na Constituição Federal (artigo 201) (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 26) (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a BNCC está pautada pelo paradigma das competências que se desdobram em habilidades. Sobre a organização destas, o documento enfatiza que

[...] os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros) (BRASIL, 2017, p.31)

Entendemos assim, o que são as unidades temáticas e os objetos de conhecimento, respectivamente:

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência (BRASIL, 2017, p.29)

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da CAPES compõem uma das ações da Política Nacional e tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Conforme os excertos de falas dos(as) estudantes residentes no teor das entrevistas individuais (APÊNDICE G), na pergunta 2: Como foi a experiência de ser estudante residente? Vemos:

Foi uma experiência inigualável, por proporcionar oportunidades que estimularam capacidades, habilidades, intervenções didáticas e escolares (Sujeito 7).

Ótima, tive a oportunidade de apreender as habilidades, competências, conhecimentos, práticas pedagógicas nas vivências cotidianas na escola campo (Sujeito 11).

No início foi bem curioso, pois não sabíamos como seria, o programa é novo, e até as orientadoras estavam descobrindo como se daria o percurso. A residência proporcionou uma vivência mais direta com a escola e isso foi fundamental para a minha construção como profissional da educação, percebendo as práticas existentes na escola e coincidindo com as leituras sobre BNCC, competências, habilidades, práticas pedagógicas etc. (Sujeito 23).

Os excertos das falas dos(as) estudantes residentes acima denotam a obtenção e o aprimoramento da habilidade enquanto aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa. Tais habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida de identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular.

Percebemos então, que não há como desenvolver certas habilidades na educação básica apenas pelos aportes teóricos, já que na atuação docente se faz necessário tomar decisões e resolver problemas imprevisíveis da prática cotidiana, pois a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, aproximando o conhecimento prático dos(as) professores(as) preceptoras das escolas campo, a supervisão da universidade e a articulação entre saberes de naturezas diversas que acontece inevitavelmente.

Portanto, a vontade de encontrar soluções para casos concretos no cotidiano escolar suscita de saberes teóricos, que são necessários para esclarecer problemas inevitáveis nesse espaço de relação de forças que é a escola, com a ajuda dos processos formativos no âmbito da docência e a formação inicial por meio do PRP deve propor estratégias que dote o(a) professor(a) de conhecimentos, habilidades e atitudes para construir profissionais reflexivos ou investigadores, possibilitando assim, a aproximação do estudante residente à escola, dando a ele oportunidades de desenvolver posturas e habilidades de um pesquisador, que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação.

A última subunidade temática Competências no dizer de Perrenoud (1999, p. 30), “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Percebemos que a competência diz respeito a um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação.

Ainda conforme Perrenoud (1999, p. 7) “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”. Entendemos, que competência como

capacidade de agir com eficácia, não se limita ao conhecimento obtido, mas vem de uma conscientização geral das capacidades individuais de cada um, com as devidas adequações ao processo educativo.

A competência se encontra inclusa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se apresenta por meio de 10 (dez) tipos: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017).

Esses tipos de competências se constituem em um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural, mas para o aluno ser capaz de exercer plenamente todas elas, não bastam práticas em sala de aula. Elas demandam a incorporação de mudanças nos vários âmbitos da escola.

Destacamos que a BNCC também estabelece 10 competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. De acordo com o documento, o desenvolvimento dessas competências é essencial para assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica. Desse modo, as 10 competências gerais comunicam aos professores(as) uma importante mensagem: quem é o estudante que a BNCC (BRASIL, 2017) propõe formar, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017).

Essas competências são importantes para que o(a) futuro(a) professor(a), por meio do conhecimento teórico prático proporcione ao aluno numa relação pedagógica, o que este já tem de melhor podendo aperfeiçoá-lo e ao mesmo tempo, fazer um resgate desse ser possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades, para uma formação integral e assim, poder conviver em sociedade de forma digna e igualitária.

E, acrescentamos conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no seu Art. 2º - A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

E, ainda nessa trajetória de formação docente, a CAPES, a partir da Lei nº 11.502/2007, teve a incumbência pela formação de professores da educação básica, desde aqueles que se encontram em exercício, bem como aqueles que irão ingressar no mercado de trabalho nas escolas. A Política Nacional de Formação de Professores tem, como prioridade, a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, que são os cursos responsáveis pela formação de docentes.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica(DEB) possui os princípios estruturantes, formados pela “conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2013, p.5).

A DEB possui em sua base educacional um conjunto de programas que visam “formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento” (BRASIL, 2013, p.5), e conta com oito programas buscando

aperfeiçoamento da formação docente. PIBID²⁴, PRODOCÊNCIA²⁵, OBEDUC²⁶, PARFOR²⁷, NOVOS TALENTOS²⁸, LIFE²⁹, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA³⁰ e PROF. LICENCIATURA³¹.

Dessa forma, nos detemos especificamente no estudo do Programa Residência Pedagógica e muito se tem discutido a respeito da formação do(a) professor(a). Entendemos que para o exercício da profissão docente na educação básica, não basta ter apenas a formação na área específica, há a necessidade do aprendizado e saberes necessários à prática educativa, juntamente com valores éticos e morais, para formar cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade, isto é, ensinar e aprender com competência pedagógica.

A competência pedagógica se constitui em um dos elementos essenciais na capacitação própria e específica do(a) professor(a) e a realização dessas competências são variadas, porque os(as) professores(as) procuram atingir diferentes objetivos no trabalho, na ação pedagógica, na motivação, na organização de atividades e o licenciando em educação precisa iniciar suas próprias práticas de ensino.

Consideremos os excertos de falas dos(as) 23 estudantes residentes, na entrevista individual (APÊNDICE G), na pergunta 11 – O que você aprendeu no Programa Residência Pedagógica, que não aprendeu na graduação?

A realidade da escola campo é por hora distante das teorias e precisa que o residente adquira competências básicas para planejar, realizar regência de classe e se envolver em ações pedagógicas (Sujeito 3).

A prática de fato, o preparo, poder participar da rotina escolar e aprimorar minhas habilidades e competências (Sujeito 17).

Que existem inúmeros fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na escola, inclusive o desenvolvimento das competências para uma melhor qualidade na educação básica (Sujeito 20).

Quase tudo, a teoria se difere e muito da prática e as competências vão se construindo ao longo da formação inicial na escola campo (Sujeito 21).

Esses excertos de falas acima dos(as) estudantes residentes sinalizam que para ser um profissional competente, o(a) professor(a) deve estar sempre estudando, sua formação deve ser contínua, pois para ensinar, tem que ter domínio de conteúdos, ser autônomo de seu

²⁴ CAPES PIBID (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>)

²⁵ CAPES PRODOCÊNCIA (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>)

²⁶ CAPES OBEDUC (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>)

²⁷ CAPES PARFOR (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>)

²⁸ CAPES NOVOS TALENTOS (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novostalentos>)

²⁹ CAPES LIFE (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>)

³⁰ CAPES RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/programa-residencia-pedagogica>)

³¹ CAPES PROF LICENCIATURA (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/proflicenciatura-programa-de-fomento-a-formacao-de-professores-da-educacao-basica>)

conhecimento, construindo saberes com autonomia, questionamentos, argumentações fundamentadas, e envolvimento com a pesquisa. Acreditar que pode promover mudanças no contexto social e escolar, com seus saberes e competências, haja vista que, enquanto construtor de conhecimento, fará a diferença, não só no ato de ensinar, mas também na construção de cidadãos críticos e reflexivos.

Creemos que por meio do PRP/ICED os(as) estudantes residentes deverão ter capacidade de interação com as diversas formas disponíveis para a aquisição do conhecimento. E corroborando com essa ideia, Masetto (2013) aponta que as competências exigidas ao docente englobam a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da ação docente. Constatamos então, que a atuação do professor(a) precisa ser de pesquisador(a), mediador(a) da ação pedagógica, com responsabilidade social e perfil de cidadão crítico e reflexivo.

Portanto, acreditamos que a construção de competências deve estar voltada ao ensino baseado nos objetivos e diretrizes pedagógicas traçados não só pela educação básica, com condições de ensinar aos alunos esses pressupostos, mas também numa educação voltada para as novas realidades em nossa sociedade, tendo como objetivo precípua a resolução de problemas, conhecimentos técnico da área de atuação, inteligência emocional, entre outros.

5.2 Representações sociais dos estudantes residentes do Programa Residência Pedagógica do ICED a partir das Objetivações e Ancoragens

Segundo Jodelet (2001), o conceito de RS está estruturado de tal forma que abrange a relação dos mecanismos sociocognitivos do pensamento social, como a linguagem, a ideologia, o simbólico e o imaginário, sendo um campo fértil para as áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais.

Desta forma, considerando que a própria concepção de RS permite a compreensão da construção e do uso do conhecimento na realidade cotidiana, no caso específico das representações sociais dos(as) 23 estudantes residentes do PRP/ICED, o aporte teórico que a TRS oferece para a apreensão de comportamentos individuais e de fenômenos sociais por levar em consideração a perspectiva histórica, permite uma alternativa teórica metodológica para a compreensão dos fenômenos educacionais.

Conforme Moscovici (2012) “consideramos que não existe recorte entre o universo exterior e o do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum”. Nessa perspectiva, nos chama atenção a participação ativa do indivíduo em sua realidade. Assim, o indivíduo interfere, age, modifica e assimila (mas não apenas) a sua

realidade. A TRS tem como questão central a compreensão da construção e do uso do conhecimento na realidade cotidiana e assim, o conceito de RS é proposto a partir dessa teoria.

Jodelet (2001) diz que as RS “[...]contribuem para a construção de realidades segundo categorias ou formas socialmente dadas” e Moscovici (2012) reforça que as RS são, então, estruturadas no contexto social por meio da comunicação entre as pessoas, com o objetivo “de moldar a visão e constituir a realidade na qual se vive”.

Moscovici (2012) afirma que a formação de uma RS implica atividades que transformam aquilo que não é familiar em algo familiar, por meio dos processos de objetivação e de ancoragem. Entendemos, que com a objetivação há a possibilidade de tornar concreto aquilo que é abstrato, com vistas a compreender como um conceito ou fenômeno adquire materialidade e que o processo de ancoragem tem a função de dar sentido a um objeto dentro de um contexto, ou seja, “ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, em um contexto familiar”(MOSCOVICI, 2009, p. 60-61).

Nesta subseção apresentamos a caracterização das representações sociais dos estudantes residentes acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED. Estas percepções foram tecidas a partir das Objetivações (imagens) e Ancoragens (sentidos) compartilhadas por esses(as) 23 sujeitos na rede de suas interações com o chão da escola pública, assim como também se encontram reveladas em suas formas de pensar, sentir e agir para com o PRP do ICED.

Desta forma, anunciamos os dois componentes das Representações Sociais a Objetivação e a Ancoragem segundo Moscovici (1978) e Jodelet (1999), responsáveis pela organização das representações sociais dos(as) estudantes residentes acerca do PRP do ICED, na Escola Municipal de ensino infantil e fundamental “Amância Pantoja”.

Apresentamos o quadro 9 a seguir da primeira temática Imersão no cotidiano docente onde dispomos, na primeira coluna, as subtemáticas, que correspondem às Objetivações, ou seja, à materialização de conceitos em imagens; na segunda coluna, apresentamos as Ancoragens, enquanto sentidos que se ligam a essas imagens; e, na terceira coluna, apresentamos os conteúdos centrais que compõem cada uma das unidades de sentido correspondentes.

Quadro 9 – Objetivações e Ancoragens que compõem as RS de estudantes residentes por meio das entrevistas individuais acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED I

TEMÁTICA = Imersão no cotidiano docente		
Objetivações = Imagens	Ancoragens = Sentidos	Conteúdos Centrais
Proximidade com a realidade dos alunos.	PRP é estratégia para se aproximar da realidade dos alunos na escola campo, desde a fase da ambientação,	Percebemos por meio das DCNs (2006) e BNCC (2017) a ênfase na prática como componente curricular dos cursos de formação de professores(as) como

	regência de sala de aula e intervenção pedagógica.	oportunidade de refletir sobre o processo inicial de construção da identidade profissional. É, também, o espaço de contato com a realidade educacional dos alunos(as), como possibilidade de apropriação do cotidiano escolar. As investigações recentes sobre formação inicial de professores apontam como questão essencial o fato de que desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor(a) precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 277).
Segurança na docência	PRP possibilita segurança na docência por meio de novos saberes.	A Formação inicial docente frente às exigências do século XXI, vê na escola um espaço que precisa repensar seu papel e encontrar novas formas de continuar sendo produtora de novos saberes, de maneira a atender com segurança as perspectivas da sociedade atual, que se considera formadora de uma nova geração.
Universidade-Escola-Comunidade	PRP proporciona articulação entre universidade, escola e comunidade.	O PRP/CAPES tem como um dos objetivos no seu inciso III- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. O papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois é o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas (IMBERNÓN, 2000).

Fonte: autora considerando Martins da Silva (2020, p. 200)

Adotamos como referencial teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais conforme Moscovici (1978; 2015) e contribuições de Jodelet (2001; 2009), a fim de apreender a realidade simbólica construída pelos(as) 23 estudantes residentes, a partir da capacidade desta teoria de mobilizar a realidade gerando e orientando os comportamentos e as atitudes.

A aplicação da Teoria das Representações Sociais oportunizou a união entre sujeito e objeto, pensamento e ação, razão e emoção, individual e coletivo, oferecendo inúmeras possibilidades de compreensão, não somente das ações dos sujeitos, mas dos sentidos atribuídos por eles a essas ações, considerando os contextos em que estas são inseridas e justificando as opções dos estudantes residentes diante das realidades escolares às quais se achavam inseridos.

Trabalhamos simultaneamente a TRS segundo Moscovici (1978; 2005; 2010; 2015) e Jodelet (2009) ancorados na objetivação =imagens e ancoragem =sentidos, com base na análise temática de Braun e Clark (2006), na escolha de três temáticas principais, cada uma articulada a três subtemáticas.

Percebemos que as Representações Sociais são de suma importância para as práticas sociais, pois contribuem e influenciam a construção da própria realidade e sustentam as práticas do grupo social estudado. Conforme Moscovici (2010),

As representações que se formam na sociedade, têm repercussão direta em seu comportamento, atitudes e modos de agir, pois formam estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço (MOSCOVICI, 2010, p. 53-54).

Entendemos que o processo de inserção na escola dos(as) estudantes residentes por meio do PRP/ICED, enquanto espaço sociocultural de encontros e relações entre os sujeitos permitiu observações substanciais e fundamentais para o processo de formação inicial, inclusive possibilitando a proximidade com a realidade dos alunos do ensino fundamental desde a fase de ambientação até a socialização.

Podemos afirmar que as representações sociais encontradas nos excertos de falas dos(as) estudantes residentes são muito similares entre si. Elas ancoram a formação inicial nas possibilidades oportunizadas pelo PRP /ICED e a disponibilidade desses sujeitos mergulharem no cotidiano escolar e terem um maior nível de proximidade com os alunos em sala de aula. Isso é visível na pergunta 14 – Na sua percepção os(as) estudantes residentes que participam do Programa Residência Pedagógica possuem uma formação inicial mais próxima da realidade? (APÊNDICE G), temos:

Sim, pois sua atuação nas escolas públicas mostram a realidade da educação (Sujeito 14).

Sim, estar mais presente na escola traz outros olhares que a teoria não alcança, podemos assim conhecer a realidade dos alunos e o que fazer para combater os percalços que existem (Sujeito 17).

Sim, têm a possibilidade de analisar a realidade escolar, estar mais próximo dos alunos pensando na sua atuação, percebendo os pontos positivos e negativos nos exemplos vivenciados (Sujeito 19).

A partir das objetivações (imagens) dos(as) estudantes residentes acima, tivemos como desafio desenrolar os (entre)laçamentos, que ligavam à rede de sentidos (ancoragens), como forma de compreender não apenas a sua organização, mas também os processos sociais que a forjaram.

Comprendemos então, que as representações sociais são construídas no espaço público, no jogo das conversações, onde o confronto de ideias se opera. São produzidas e produzem

diálogo, portanto, falas dirigidas a alguém, mas ao mesmo tempo a si mesmo. Diálogo que, por ser travado na esfera pública, entre sujeitos/grupos sociais carrega as marcas e determinações desse espaço, das suas condições de operação e das identidades em jogo. Assim, esses excertos de falas dos(as) estudantes residentes acima refletem conversações, consensos, conflitos e contradições imprimindo ao cotidiano escolar, por meio do PRP/ICED, subjetividades, marcas de origens e expectativas sociais.

E, também ainda percebemos pelos excertos de falas acima dos(as) estudantes residentes, que a imagem da escola como lugar de imersão do cotidiano escolar, para a proximidade da realidade dos alunos está ancorada nas estratégias utilizadas pelo PRP/ICED desencadeadas pelas ações pedagógicas em sala de aula. Assim, embora o PRP seja visto de maneira positiva pelas possibilidades de apropriação do cotidiano escolar, vemos ancorado também no sentimento de ajuda em superar os percalços da docência.

O processo de Imersão no cotidiano docente, enquanto temática principal, sendo realizado de forma planejada e sistemática possibilitado pelo PRP /ICED, em ambiente de uma escola municipal de educação básica, aos(as) estudantes residentes a partir da segunda metade de curso de pedagogia, contemplou entre outras atividades, a vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, regência de turma e intervenção pedagógica, acompanhados(as) por uma preceptora da escola orientada por uma docente da Instituição Ensino Superior (IES) com experiência na área de ensino dos sujeitos desta pesquisa. Durante e após a imersão no cotidiano docente, o estudante residente foi estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e a relação com a profissionalização do docente.

A experiência de formação inicial por meio do PRP, assim como os primeiros anos de atuação é marcante na construção da identidade do(a) professor(a). E é nesse espaço formativo que, frequentemente, os(as) alunos(as)/futuros(as) professores(as) estão tomando contato pela primeira vez com as teorias, a linguagem, a lógica, os procedimentos técnicos das ciências da educação.

Acreditamos que o Programa de Residência Pedagógica/ICED proporcionou aos(as) estudantes residentes um período de imersão na realidade escolar, tornando-os parte de tal realidade e não somente expectadores(as) /observadores(as). O PRP também propiciou voz e vez aos(as) estudantes residentes para suas concepções e experiências, possibilitando que os conhecimentos apreendidos nas salas da universidade fossem colocados em prática na escola campo, tornando o conhecimento mais concreto, palpável, significativo e reflexivo.

A sub unidade temática Segurança na docência vinculada a unidade temática Imersão no cotidiano docente, nos remete a necessidade da construção de saberes, para que se possa ter

uma melhor percepção sobre a profissionalidade docente, conhecimentos, comportamentos, destrezas, atitudes e valores, que definem a especificidade de ser professor(a).

Os(as) estudantes residentes ancoraram a imagem de segurança na docência aos saberes práticos apropriados na escola campo, enviesados na articulação teoria e prática. Essas representações se constituíram nas ações pedagógicas com a ajuda das preceptoras em sala de aula, a partir das lacunas e fragilidades teóricas apresentadas no início da imersão no cotidiano escolar por meio do PRP.

Conforme Jodelet (2009, p. 697):

As representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

Assim, segundo Moscovici (2005) a representação sempre se constrói sobre um “já pensado”, manifesto ou latente. A “familiarização com o estranho” pode com a ancoragem fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. Moscovici (2009) afirma que classificar, comparar, rotular, supõem sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado.

Desta forma, as representações sociais dos estudantes residentes em relação a Segurança na Docência, se encontram ancoradas não só nos saberes acumulados nas experiências práticas de campo, mas também no acúmulo de conhecimentos absorvidos nos campos teóricos na academia. Isso se reflete nos excertos de falas na entrevista individual (APÊNDICE G), na pergunta 1 – Por que você decidiu ser estudante residente no Programa Residência Pedagógica?

Acreditei que seria uma forma de me especializar melhor e obter mais segurança no exercício da docência (Sujeito 9).

Para melhorar meu currículo, obter mais segurança enquanto futura professora (Sujeito 13).

Para conhecer de forma prática e contínua as atuações do pedagogo mediante as múltiplas situações no contexto da escola pública e relacionar com as teorias assimiladas nas disciplinas do curso de pedagogia (Sujeito 14).

Ainda na subunidade temática Segurança na docência atrelada ao processo de Imersão no cotidiano docente, observamos sobre determinado tipo de imagem relativa (a) ao professor(a) com mais segurança no ensino fundamental, após a participação no PRP/ICED. A imagem a qual nos referimos encontra respaldo teórico na apropriação dos saberes necessários à docência, na academia e no processo formativo inicial na escola campo e os(as) estudantes residentes se mostraram seguros sobre como podiam favorecer o desenvolvimento dos alunos

da turmas, embora uma minoria creem que são impotentes frente às influências da família, face a carência de conhecimentos pedagógicos fundamentados em teorias científicas capazes de instrumentalizar, de forma adequada, a prática docente, sendo esta, muitas vezes, baseada no senso comum, em crenças e paradigmas antigos e visões educacionais estereotipadas.

Entendemos que os conhecimentos aprendidos pelos(as) estudantes residentes na universidade orientam o pensar e o agir deles na escola, consubstanciados pelos conhecimentos escolares e as experiências profissionais das preceptoras. Os conhecimentos adquiridos por esses(as) estudantes residentes antes de iniciada a sua carreira não somente os adquiridos nos anos de licenciatura em pedagogia, mas também os adquiridos nos anos de escolaridade, figuram como aprendizagens de uma formação que nunca se acabará.

Este pensar nos leva a refletir se ideias que têm sido utilizadas para explicar a realidade e a visão de professor(a) com segurança, no exercício da docência no ensino fundamental têm contribuído para valorizar a imagem deste a respeito de sua própria profissão. Acreditamos que os(as) estudantes residentes em formação inicial, já possuíam imagens anteriores que chegaram a eles, que foram objetivadas e cristalizadas, como se fossem “as verdadeiras” e que podem conduzir à negação da necessidade de reflexões, que os auxiliem a avançar com segurança em outros conhecimentos escolares para práticas pedagógicas mais interessantes e inovadoras.

Nesse sentido, entendemos, que as representações sociais se relacionam com nossa compreensão, nossas formas de lidar com a realidade e passamos a concordar com a importância das nomeações nas relações com nossas ações, representações sociais e identidades. O ato de nomear por si só não basta e, nesse aspecto, Moscovici (2009), nos fala que é preciso compreender onde se originou tal representação.

E essas representações sociais originadas também a partir das práticas pedagógicas na escola campo, possibilitou aos(as) estudantes residentes a segurança para atuar na sala de aula, visto que a primeira experiência de um(a) professor(a) costuma ser muito desafiadora em relação ao perfil das suas turmas. Saber o que fazer e como agir diante de determinadas situações atípicas no ambiente escolar vai além das teorias ensinadas nas disciplinas de uma graduação e por isso, a vivência na rotina de uma instituição escolar é essencial para a formação inicial docente.

Portanto, defendemos a revisão de conceitos e concepções, que permeiam a imagem do professor de ensino fundamental, buscando romper com a “familiaridade” ou à resistência ao simples fato de repensá-las, fazendo suas opções teórico metodológicas, ainda que estas, em sua prática profissional futura não se confirmem e assim, que tenha segurança, ainda que minimamente, para desenvolver sua prática educativa.

A subtemática Universidade-Escola e Comunidade está inclusa no objetivo geral do PRP institucional da UFPA que propõe fortalecer a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores/as, por meio do vínculo entre a universidade, escola e comunidade oportunizando a imersão no cotidiano escolar dos/as estudantes residentes do curso de Pedagogia nos seus possíveis ambientes da escola campo.

E, corroborando nesse sentido o sub projeto de residência pedagógica do ICED, em um dos objetivos do núcleo geral propõe aos(as) estudantes residentes na escola campo, intervir na realidade da unidade educativa, por meio de ações organizadas envolvendo os alunos, as famílias e demais segmentos da comunidade.

A disciplina estágio supervisionado no ensino fundamental, do currículo do curso de pedagogia/UFPA na relação com a Formação inicial de Professores(as) e no estabelecimento do acordo no Programa de Residência Pedagógica revelou um avanço na formação desses futuros profissionais da educação, uma vez que ele delega à escola campo, ações que apenas podem acontecer num espaço real de prática profissional.

O fato de a escola campo estar ciente desta atribuição e trabalhar conjuntamente com a universidade na orientação dos(as) estudantes residentes, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade da sua ação pedagógica e nas devolutivas da prática, reforça o papel formador da escola e das professoras/preceptoras experientes e acrescenta qualidade ao processo formativo dos licenciandos de Pedagogia.

Com este modelo de residência pedagógica, o Programa ofereceu aos(as) futuros(as) professores(as) o privilégio de estar formando em contexto real, articulando também os processos formativos iniciais. No Programa de Residência Pedagógica/ICED, algumas estratégias adotadas intentaram concretizar a aproximação entre universidade, escola e comunidade por meio de eventos específicos do calendário da escola campo.

Certamente tais estratégias tiveram êxito em seu planejamento e é possível identificar algumas delas: a ida da coordenação e das professoras orientadoras do PRP da Universidade nas escolas, o acompanhamento das preceptoras a um grupo reduzido de estudantes residentes em sala de aula na escola campo e a produção de trabalhos que desafiaram o olhar deles para além dos aspectos teóricos e práticos.

Segundo excertos de falas dos(as) estudantes residentes, na pergunta 6 – Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica?

Contribuições para uma formação inicial de qualidade, a relação entre universidade, escola e comunidade, apesar das dificuldades (Sujeito 5).

Valorização do magistério, respeito ao professor, oportunidade da vivência do cotidiano escolar, oportunizar a elaboração de projetos de intervenção, equivalência

do estágio supervisionado obrigatório, aproximação da Universidade, Escola e comunidade, atendendo o tripé pesquisa, ensino e extensão (Sujeito 7).

Essa visão real da realidade em sala de aula; poder participar ativamente do trabalho docente durante a graduação; indicar meios que possibilitaram a compreensão da pedagogia como essencial para a comunidade (Sujeito 18).

Temos a imagem do PRP como estratégia de interação entre Universidade, escola e comunidade e está ancorada nas dinâmicas das ações pedagógicas no espaço da escola campo. Neste sentido, embora o PRP deva se consolidar por meio desse tripé universidade, escola e comunidade, ainda é visível um distanciamento nessa relação, sendo ancorada também no sentimento de impotência e incerteza, haja vista que o estreitamento dos laços com a comunidade em geral, ainda se constitui em um desafio a ser vencido, inclusive para que o conhecimento gerado em sala de aula seja formador tanto para a universidade, quanto para a escola e comunidade, prescindindo do professor(a) considerar sua sala de aula como locais de investigação, conectando seu trabalho a questões políticas, intelectuais e sociais mais amplas e assumindo um ponto de vista crítico na teoria para assim, obter a tão esperada segurança na docência.

Entendemos que o papel da universidade é dar os elementos para que os professores(as) possam teorizar a sua prática e irem se construindo enquanto Ser docente. Para fazer esse movimento de teorizar e de praticar a educação, o(a) professor(a) precisa de formação inicial sólida. A teoria, conforme Pimenta (2008, p.24), tem importância fundamental na formação de docentes: [...] pois dota os sujeitos de vários pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Assim, conforme Pimenta (2008), Tardif (2012) e Freire (1996) também destacam que a formação inicial dos professores não pode ser negligenciada. É preciso formar bons professores e, para isso, os cursos de licenciatura têm que dar condições para que os processos formativos iniciais tenham qualidade e ao mesmo tempo, possibilitem a formação continuada dentro de sua prática.

Entendemos que os(as) estudantes residentes já entram na Universidade com representações sobre a Universidade e sobre a profissão de professores(as). Em seguida, esse conceito se relaciona e se articula com o objeto a ser representado de forma individual. A ligação entre objeto e a representação é realizada pelo sujeito, que faz a representação. Segundo Moscovici (2012, p.59): “quando o indivíduo representa, ele repensa, experimenta, refaz de seu modo”.

Nesse sentido, na Universidade, esses sujeitos, repensam e transformam suas representações a respeito de sua formação inicial e continuam pensando depois de sair da universidade e durante o processo de formação essas representações vão se modificando, recebendo influências de outros sujeitos, de outros grupos. E, aos poucos, os professores(as) vão tomando consciência da formação e criando um posicionamento diante dela, transformando, então, suas representações pessoais em representações sociais.

Então, cremos que tanto o Plano de ação, Diário de campo e o Relatório final individual elaborados pelos(as) estudantes residentes possibilitaram articular as vivências da escola campo enviadas com a teoria assimilada na universidade, de modo a produzirem conhecimentos, que certamente os instrumentalizarão a resolver situações-problemas ou lançarem novas formas de atuação e busca de saberes múltiplos para posterior intervenção na comunidade.

Portanto, todas as estratégias do PRP na escola campo atingiram em parte seu objetivo de aproximar a universidade da escola e da comunidade e a teoria da prática, na formação profissional docente. Os vínculos mantidos com a comunidade contribuíram para o fortalecimento das relações entre escola e família e para uma identidade positiva do(a) professor(a).

Quadro 10 – Objetivações e Ancoragens que compõem as RS de estudantes residentes por meio das entrevistas individuais acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED II

TEMÁTICA = Ser docente		
Objetivações = Imagens	Ancoragens = Sentidos	Conteúdos Centrais
Valorização docente	O PRP possibilita a mediação social acerca da valorização docente	Os profissionais do magistério precisam ser valorizados e, além do piso, devemos promover outros mecanismos, para tanto, como a capacitação desses profissionais, a vinculação de eventuais reajustes a esta qualificação, a reestruturação de carreiras.
Autoconfiança	O PRP se constitui em uma estratégia para se obter autoconfiança também na escola.	Os conhecimentos pedagógicos são importantes para exercer a função da docência, pois, nele estão inseridos toda a ação cotidiana do professor, é o que possibilita a relação e interação aluno professor e professor aluno, o como, porque e para que ensinar, quando, porque e para que avaliar, e ainda seus princípios éticos. São aqueles em que o professor aprende a responder como se dá o conhecimento do aluno. São conhecimentos que capacitam o Professor a ser mais autoconfiante e a criar situações mais propícias a aprendizagem de acordo com determinada perspectiva ou modelo de educação que o profissional escolhe seguir.
Críticidade	O PRP é ponte para construção de aprendizagens significativas e críticas e de	A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e de estar na profissão. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um

	experiências ao longo de diferentes etapas formativas.	profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. E deste professor exigimos criticidade diante da realidade para que seja (co) responsável pela transformação da informação do senso comum em uma abordagem científica. E isto não ocorre quando o(a) professor(a) exerce o papel de transmissor de conteúdo, mas sim quando se posiciona como um profissional, que promove interações necessárias entre os saberes no processo de aprendizagem, considerando a diversidade cultural, social, econômica e humana.
--	--	---

Fonte: autora considerando Martins da Silva (2020, p. 200).

No quadro 10 acima, temos a segunda unidade temática Ser docente, com suas respectivas subunidades temáticas Valorização docente, autoconfiança e criticidade expressadas por meio das objetivações, que os estudantes residentes tiveram a partir de suas inserções pelo PRP na escola campo ancoradas no processo identitário de ser Professor(a), considerando as mediações sociais entre grupos.

Essa unidade temática e suas subtemáticas, alinhadas a teoria das representações sociais toma como relevante o fato de que as representações convencionalizam objetos. Segundo Moscovici (2005), elas enquadram as coisas em categorias, constroem modelos, convenções partilhadas por um determinado grupo.

Dessa forma, ainda conforme Moscovici (2005, p. 35),

cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, define mensagens significantes de não-significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta.

Entendemos assim, que a ancoragem desses conteúdos e estruturas dessa unidade temática e sub temáticas foram flexionadas tendo em vista basicamente: as experiências de vida de cada um estudante residente, preceptoras e orientadoras institucional, as condições socioeconômicas historicamente definidas de cada uma, as práticas sociais relacionadas à comunicação social e o conjunto de crenças, valores, ideias, ideologias que circulam na sociedade e esses sujeitos não estão imunes.

A unidade temática Ser professor se constitui em uma tarefa que exige desafios, face a complexidade decorrente da ação pedagógica que é o ato de ensinar. Alguns desafios da docência incluem lidar com a diversidade cultural presente em uma sala de aula, com a imprevisibilidade do cotidiano escolar, turmas numerosas e faixas etárias diferentes nas mesmas turmas, responsabilidade atribuída pelos pais às instituições de ensino na atualidade etc. Essa complexidade na ação do professor(a) é pela simples razão dele(a) trabalhar com seres

humanos, que têm necessidades, intencionalidades, vontades, desejos, sentimentos, valores, crenças e estão, a todo momento, evoluindo por meio da compreensão dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória escolar.

No período de formação inicial no PRP, além das aprendizagens exigidas ao longo do curso de pedagogia, os estudantes residentes também lidaram com tensões, dilemas, angústias, anseios e incertezas em relação a Ser professor(a) e/ou Ser docente. As expectativas para colocar em prática os saberes construídos no espaço/tempo dessa formação inicial foram muitas, embora alguns já estivessem inseridos no contexto escolar, como trabalhadores da educação, por meio de estágios remunerados ou realizando o Programa de Residência Pedagógica.

Em alguns excertos de falas dos(as) estudantes residentes, a seguir na pergunta 13 – Você acredita que os estudantes residentes que participam da Residência Pedagógica se sentem mais motivados para exercerem o magistério? Por quê?

São diversos fatores neste quesito, mas acredito que aos que participaram seja relativo à motivação de ser docente. Não saberia responder pelos demais colegas (Sujeito 1).

Sim. As preceptoras nos apresentam o magistério com amor. E apesar das dificuldades encontradas elas apresentam a necessidade e o prazer de tentar mudar realidades diariamente por meio da docência (Sujeito 2).

Sim. A partir do PRP houve o despertar para ser professora (Sujeito 3).

Sim. Acredito que o programa residência pedagógica delinea e fixa bem a docência. Mostra como fazer em sala de aula e isso nos aproxima mais do magistério (Sujeito 4).

Sim, porque as experiências de sala de aula possam ter nos motivado no sentido de percebermos o papel do professor na sociedade e de percebermos que a realidade da escola pública precisa de profissionais comprometidos (Sujeito 6).

Sim, uma vez que pudermos ter em prévia como se dará o magistério (Sujeito 11).

Sim. Por terem desenvolvido de forma contínua as práticas docentes (Sujeito 14).

Sim. Como no meu caso. Essas experiências foram muito importantes para ajudar a lidar e ver a realidade do magistério e ter a certeza que quero seguir isso (Sujeito 22).

Percebemos, que os(as) estudantes residentes ao serem inseridos no PRP, apresentaram por meio das representações sociais a unidade temática Ser docente, a partir das impressões/experiências individuais e coletivas consolidadas na escola campo e fixaram mais as imagens acerca do exercício da docência e se perceberem enquanto professores(as). Para esses sujeitos Ser professor é estar muito além de ir para a sala de aula e simplesmente ministrar um conteúdo específico da disciplina com a qual trabalha.

Ser professor é estar apto a ensinar, a saber ensinar e fazer com que seus alunos, de fato, entendam o que o docente quer ensinar, pois existe diferença entre “professar um saber” e fazer com que os discentes aprendam. Assim, entendemos que Ser professor não é uma tarefa fácil, pois o profissional tem a grande responsabilidade de articular os conteúdos de maneira que o(a) aluno(a) construa seu conhecimento, remetendo à reflexão crítica em suas vivências, serem participativos e colaboradores ativos de uma sociedade em transformação.

A subunidade temática Valorização docente, articulada a unidade temática Ser Docente tem como característica definidora da carreira do(a) professor(a) atualmente a instabilidade, que sempre ocorreu pelo fato de a educação no Brasil, atualmente, estar imbricada em constantes processos de mudanças.

Por um lado, temos a Constituição Federal Brasileira (1988), em seu capítulo III, inciso V, do art. 206, que contempla aspectos relativos à valorização do trabalhador docente ao estabelecer a:

V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988).

Por outro, temos a LDB n. 9.394/1996, de modo a assegurar o que foi estabelecido pela Constituição Federal, que define, em seu artigo 67 e legislação complementar, como os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Assim, esta subunidade temática além dos aspectos legais das leis acima, está inclusa também na Meta 18 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que obriga que a União, os estados, municípios e Distrito Federal garantam planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação escolar básica pública, denominação definida no artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Temos também a Portaria MEC nº 618, de 24 de junho de 2015, que instituiu um Fórum que acompanha a construção de políticas de valorização, tendo como referência o PNE e a Lei 11.738/2008 e pode ser um ambiente privilegiado para a análise dos planos de carreira e remuneração.

E, recentemente, o Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Essa resolução, em seu capítulo VII, trata da valorização dos profissionais do magistério. Desse capítulo e seus respectivos artigos, incisos e parágrafos, destacamos:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (BRASIL, 2015)

Entretanto, percebemos que mesmo esses preceitos legais garantindo a valorização docente, o professor do Brasil tem uma remuneração baixa quando comparada à própria realidade do país. Como mostrado na reportagem da RBA (2020), dados do movimento Todos pela Educação já apontam que a categoria recebe o equivalente a 71,7% da média de profissionais com o mesmo nível de formação. Na prática, de acordo com o gestor de políticas públicas, essa precarização vai contra, inclusive, o previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, que colocava como meta, para até junho deste ano, a aproximação salarial dos docentes das demais carreiras de ensino superior.

Nesse sentido, vemos no FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, uma possibilidade para atenuar essas desigualdades. Entre as medidas está o aumento do percentual a ser destinado ao pagamento dos salários dos professores, que subiu de 60% para 70%. O Fundeb também estabelece que a complementação da União passe de 10% para 23% até 2026.

Acreditamos assim, que a perspectiva também é positiva em relação à implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ). O instrumento estabelece parâmetros para aproximar a condição da educação brasileira da condição dos países desenvolvidos. “A ideia é diminuir essa diferença, ele traz referência do que precisa ser feito, tanto do ponto de vista salarial como de estrutura escolar”, pontua. “E a gente sabe que as condições das escolas são preocupantes, salas superlotadas e isso cria vários problemas, inclusive de adoecimento do professor.”

Desta forma, se faz necessário, que as instâncias educacionais superiores, rompam com a lógica racionalista e hierarquizante com que muitas políticas públicas são atualmente elaboradas, avaliadas e implementadas, especificamente, no que diz respeito a valorização docente.

A subunidade temática Valorização docente surgiu após refinamentos das falas na entrevista individual, após ser incluída no extrato de dados e codificada (APÊNDICE I) enquanto categoria objetivada pelas representações sociais dos(as) estudantes residentes. Na pergunta 6 – Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica? Tivemos os seguintes excertos de falas:

Valorização do magistério, respeito ao professor, oportunidade da vivência do cotidiano escolar [...] (Sujeito 7).

O PRP incentiva o residente a valorizar o magistério[...] (Sujeito 8).

O PRP utiliza estratégias que valorizam o trabalho do professor em sala de aula e desperta o residente para as políticas de valorização do magistério [...] (Sujeito 20).

Conforme os excertos de falas acima dos(as) estudantes residentes, percebemos que a imagem que esses sujeitos tiveram da valorização docente enquanto uma representação não familiar, a partir das ações desenvolvidas pelo PRP, na busca identitária de Ser Professor, ocorreu a ancoragem por meio da mediação social dessa objetivação pela representação social e a necessidade de se obter valor no magistério no exercício da profissão. Essas falas evidenciam também, que as representações desses estudantes residentes, de algum modo, se acham ancoradas em possíveis efeitos das políticas educacionais, no que definem a formação do(a) professor(a) como solução para a precarização da educação brasileira. Esses processos formativos [...] são “processos de mediação social”. (JOVCHELOVITCH, 2020). Sobre os processos de mediação social, a autora afirma que, na comunicação, ocorre a:

[...] mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 81).

Sob essas perspectivas, podemos entender que a valorização do(a) professor(a) é permeada por processos de mediação social, visto que seu trabalho envolve dar sentido e significado ao que faz no espaço/tempo da escola. Nesse sentido, para uma significativa e verdadeira valorização do(a) professor(a) é fundamental equacionar problemáticas relativas à remuneração adequada, às condições de trabalho e à formação inicial e continuada, que viabilizem o respeito e reconhecimento social desse profissional.

Os resultados do estudo indicaram que a desvalorização social da carreira afeta mais profundamente a identidade profissional dos(as) professores(as) do ensino fundamental I, os quais apresentam representações alicerçadas na “dedicação ao trabalho”, com forte apelo vocacional, como também revelaram a desvalorização social do papel do professor(a) no processo educativo e afirmaram necessidade de revisão das políticas educacionais no que se referem às práticas pedagógicas, à remuneração, à formação continuada e aos processos de implementação das mudanças no cenário educacional.

Portanto, as significações e sentidos das representações dos(as) estudantes residentes revelam, em parte, serem as políticas educacionais macrorreguladoras das expectativas deles sobre valorização docente. Acreditamos serem nessas políticas, que se ancoram as formulações

das representações sociais desses(as) estudantes residentes, pois como esclarece Moscovici (2003, p. 221) “nossas ideias, nossas representações, são sempre filtradas por meio do discurso de outros, das experiências que vivemos e das coletividades às quais pertencemos” . Destacamos ainda, a importância do sentimento de pertencimento ao grupo da residência pedagógica e ao tempo vivido na escola campo, para a constituição das representações sociais acerca da valorização docente vinculada ao Ser professor(a).

A subunidade temática autoconfiança, vem da etimologia da palavra, confiança vem do latim *confidere*. Em última análise, *confidere* significa *com + fides*. *Fides*, de acordo com os preceitos e mentalidades romana, significa, grosso modo, fé. (JÚNIOR; EISENBERG, 2006). Confiança então significa ter fé, se entregar em um ato de fé, de crença firme e forte em algo ou alguém. Por fé não se entende aqui em um sentido religioso. A fé tem um sentido mais amplo, além do religioso. É a crença, é o ato de acreditar em alguma coisa com mais intensidade e consistência.

Sendo assim, a autoconfiança é ter fé em si mesmo, é acreditar em si. Autoconfiança é nutrir uma crença forte, sólida, firme e profunda em si mesmo. É se fiar em você mesmo(a). É, em outras palavras, ter a você mesmo como porto seguro, como algo em que se pode segurar e ter a certeza de que, independentemente de qualquer coisa, você tem tudo o que é necessário para se levar na vida e se não tiver, você se vira, se banca e arruma as condições. Fé, capacidade, competência e poder são 4 palavras que ajudam a entender melhor como funciona a autoconfiança.

Nesse sentido, Júnior; Eisenberg (2006) nos dizem que a autoconfiança é definida como um sentimento de confiança nas habilidades, qualidades e julgamentos de uma pessoa. Ter um nível saudável de autoconfiança pode ajudar o professor(a) a ter sucesso em sua vida pessoal e profissional. A autoconfiança é compreendida como um fenômeno social, sendo sua construção e transformação diretamente vinculada à qualidade das relações estabelecidas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Além disso, a autoconfiança reside no conhecimento didático, que o professor tem de si mesmo, pela autonomia profissional, seus recursos e capacidades. Nesse sentido nos referimos a autoconfiança aliada à competência pessoal, a “uma postura positiva com relação às próprias capacidades e desempenho” (JÚNIOR; EISENBERG, 2006) e inclui as convicções de saber fazer alguma coisa, de fazê-lo bem, de conseguir alcançar alguma coisa, de suportar as dificuldades e de poder prescindir de algo.

Percebemos, que a auto confiança também está inclusa nos aspectos socioemocionais, intra e interpessoal, por meio de variável psicossocial, que se constitui num fator que

corresponde à variável relacionada com a subjetividade, com característica intrínseca ao sujeito, com sua dimensão psicológica e com as características sociais do sujeito. Assim, denominamos esse fator de “atributo interno”. Esse é um fator mais transversal, entre as dimensões social e psicológica.

Dessa forma, denominamos esse fator de “aspectos psicossociais”, conforme Guilhard (2002), e nesses aspectos psicossociais, percebemos a imagem da autoconfiança em um processo de evolução das representações sociais dos(as) estudantes residentes ancorada entre a construção da formação inicial e as atividades práticas da docência.

Além disso, os resultados deste estudo, por meio dos excertos de falas a seguir, na pergunta 3 – Foi uma experiência significativa para o seu percurso acadêmico e profissional? Por quê?

Sim, com certeza. Poderei atentar para os conhecimentos adquiridos no percurso da residência e melhorar as falhas possíveis, com mais segurança e auto confiança (Sujeito 1).

Sim. O maior tempo nas escolas campos me fizeram ampliar os conhecimentos na educação, obtendo mais autoconfiança e decidir uma área de atuação profissional para o futuro (Sujeito 2).

Sim. Porque permitiu a vivência na docência, com os alunos, docentes e os funcionários da escola. Como proceder em sala de aula, o fazer e saber fazer com mais confiança (Sujeito 4).

Sim. Porque ter contato com a escola, compreender na prática o que é ser professor, nesse percurso percebi todas as dificuldades, resistências que a categoria sofre, mas sobretudo percebi que ser professor é um grande gesto de amor e generosidade. Isso me trouxe mais confiança em minha trajetória acadêmica e profissional (Sujeito 5).

Os excertos de falas acima sugerem que essa evolução para a obtenção da autoconfiança pelos(as) estudantes residentes se deu como deslocamento dentro do espaço de representação e não como construção de outra e completamente nova representação do objeto, mas a autoconfiança por ser um estado corporal associado com eventos ambientais sociais ou físicos, que se desencadearam no chão da escola teve sua ancoragem nas estratégias utilizadas pelo PRP, por meio da introdução de novos conhecimentos escolares.

Conforme Guilhard (2002) os sentimentos de autoconfiança se desenvolvem a partir de contingências de reforçamento sociais e não sociais e a dimensão fundamental para desenvolver autoconfiança é que se tenha a possibilidade de emitir um comportamento e, então, produzir consequências no seu ambiente, que fortaleçam tais comportamentos. O sentimento de autoconfiança está associado aos comportamentos bem sucedidos.

Ainda segundo Guilhard (2002) autoconfiança é um sentimento que surge das contingências de reforçamento (positivo ou negativo). Dizemos que uma pessoa com

sentimento de autoconfiança é “segura” e “confiante”, “tem iniciativa” etc. “Segura” e “confiante” significam que a pessoa sabe que comportamentos deve emitir para alcançar reforços positivos ou remover eventos aversivos. “Tem iniciativa” significa que num contexto determinado emite, sem ajuda de outra pessoa, a resposta adequada, aquela que produz consequências gratificantes ou remove eventos aversivos.

As representações sociais dos(as) estudantes residentes revelaram a forma como classificaram e nomearam o indutor proposto autoconfiança e como se ancorou nas estratégias do PRP/ICED. Esta é uma grande contribuição da Teoria das Representações Sociais, pois seu estudo possibilita a compreensão das diferentes formas de criação e interpretação da realidade, de acordo com os valores, com as práticas culturais e com a história de cada sociedade.

Entendemos, que a ancoragem da imagem auto confiança se integrou a uma rede de significações em torno do que é Ser Professor por meio do PRP, a partir de valores e práticas sociais realizadas na escola campo. A realização dessas estratégias pedagógicas do PRP foi bem sucedida produzindo reforços e sentimentos de autoconfiança.

Nesse contexto, os contornos das representações e, conseqüentemente, das trajetórias escolares dos(as) estudantes residentes, foram se delineando nas relações interpessoais na escola campo, no plano da afetividade, dos sentimentos e julgamentos manifestados pelas preceptoras no momento da avaliação.

De acordo com Moscovici (1978, p. 59), “as representações, individuais ou sociais, fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”, neste sentido, as representações que os estudantes residentes tiveram sobre o PRP e a vontade de ser docente, interferiram significativamente na dinâmica escolar da escola campo, bem como em suas trajetórias de vida.

Nesse sentido, a autoconfiança se constituiu num elemento importante no contexto de aprendizagens, principalmente nas relações entre preceptoras e estudantes residentes em sala de aula e nas mediações pedagógicas planejadas pelo PRP/ICED, representando assim, fator decisivo para a construção de práticas pedagógicas, que certamente levarão os sujeitos desse estudo ao sucesso escolar, extrapolando a relação explícita entre docente e discente.

Esperamos que os(as) estudantes residentes a partir das ações pedagógicas do PRP, se sintam professor(a), considerando as relações estabelecidas com os(as) alunos(as) nas turmas da escola campo, como mediadores para a aprendizagem, permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito, apreciação, incluindo a compreensão, aceitação, valorização do outro favorecendo assim, o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, em relação ao Ser docente pelo PRP, bem como sua progressiva autonomia e autoconfiança.

A subunidade temática Criticidade articulada a temática principal Ser docente, se expressa conforme Freire (1997) na capacidade que o educando e o educador têm para refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Seu objetivo principal é fazer com que os indivíduos das classes oprimidas possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensem de modo crítico, opinem, tenham sonhos e deem sugestões.

Nesse sentido, vemos que a ação transformadora da sociedade enquanto um exercício constante de criticidade em direção à práxis política se consolida em práticas educativas, que despertam a curiosidade epistemológica dos educandos e contribuem para a construção de uma nova sociedade.

Corroborando com esse pensar, Jodelet (2001, p. 1) explica:

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis o porquê construímos representações.

Assim, essas práticas educativas enquanto representações sociais dos estudantes residentes, que foram construídas pelo PRP/ICED na perspectiva de Ser docente, exercem função normativa, de manutenção da identidade social e de equilíbrio sociocognitivo, o que justifica os comportamentos de defesa mobilizados pelos sujeitos diante de uma novidade, ou algo não familiar (JODELET, 2001).

E, nesta atividade de apropriação e transformação do não familiar em familiar, que se dá o processo de ancoragem, conforme explica Jodelet (2001, p. 15): Quando a novidade é incontornável, em lugar do evitar, faz-se um trabalho de ancoragem visando familiarizá-la, transformá-la para a integrar no universo do pensamento pré-existente, trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e pode, assim, incluir todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social e ideacional.

O não familiar aos(as) estudantes residentes era o PRP, uma experiência de formação inicial docente que ainda não tinham vivenciado, e a criticidade mesmo sendo um indutor proposto pelos sujeitos e que já fazia parte da trajetória escolar, embora menos acentuado, representa a imagem do Ser professor enquanto um profissional crítico, que constrói seu conhecimento e não apenas o que reproduz ou que segue manuais como se fossem regras padronizadas como verdades absolutas. Corroborando com esse pensar, Moscovici (2012, p.44) diz que: “[...] essas imagens são espécies de sensações mentais, impressões que os objetos ou pessoas deixam em nosso cérebro”.

Essas imagens foram evidenciadas nos excertos de falas a seguir dos(as) estudantes residentes, pergunta – 9 Você considera esse modelo de formação inicial adequado às necessidades dos futuros professores? Por quê? (APÊNDICE G/Entrevista individual):

Sem dúvida, para quem está iniciando a jornada na pedagogia, é uma excelente forma de iniciar esse processo de práticas pedagógicas reflexivas e ousadas a partir do conhecimento crítico (Sujeito 17).

Sim, porque proporciona uma visão crítica e mais significativa dos processos que ocorrem no chão da escola (Sujeito 20).

Sim. A imersão na escola, as formações mensais na escola e os encontros de estágio culminaram com uma prática crítica aliada à pesquisa (Sujeito 23).

Neste sentido, é preciso que os cursos de formação docente inicial contemplem as representações sociais em aprendizagens significativas por meio de experiências vivenciadas nas rotinas escolares, em seus currículos e programas propondo a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, de modo a conferir maior legitimidade, criticidade e segurança à prática docente.

Portanto, a proposta de formação inicial – PRP/ICED, que se desenvolveu a partir do ‘fazer pedagógico’, em articulação com os saberes científicos do campo da Educação e os elementos do contexto social, certamente possibilitou aos(as) estudantes residentes inovarem suas práticas e construir uma postura crítica frente à realidade escolar por meio dos saberes construídos coletivamente.

Quadro 11 – Objetivações e Acoragens que compõem as RS de estudantes residentes por meio das entrevistas individuais acerca do Programa Residência Pedagógica do ICED III

TEMÁTICA = Práticas Pedagógicas		
Objetivações = Imagens	Ancoragens = Sentidos	Conteúdos Centrais
Conhecimentos	O PRP ajuda na efetivação e flexibilidade das práticas pedagógicas, por meio da construção e apropriação dos conhecimentos.	O PRP busca o conhecimento do contexto e da cultura escolar e das inter-relações do seu espaço social, o que compreende conhecer os alunos e as relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes. Tal busca promove a experimentação de técnicas de ensino, de didáticas e de metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor(a) preceptor(a), oportunizando que o discente vivencie e pratique a regência de classe com intervenção conjunta e se insira no modelo de professor reflexivo e mediador.
Habilidades	O PRP possibilita o desenvolvimento de habilidades no saber-fazer por meio das práticas pedagógicas.	Os movimentos interativos da docência desafiam o professor a mobilizar saberes e habilidades na transformação do conteúdo de ensino em conexão com necessidades, capacidades, interesses e expectativas dos protagonistas do processo educativo, em

		circunstâncias reais de classe – os alunos. Nessa articulação nos espaços socioeducativos, o(a) professor(a) é considerado um(a) profissional do saber, um(a) mediador(a) de múltiplos e diversificados conhecimentos – presença imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem
Competências	O PRP possibilita o desenvolvimento da competência por meio de normas, valores e afetos aprendidos/compartilhados nas vivências da escola campo.	Ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim, compreende a construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento. A partir da formação de uma decisão ou procura de informação pertinentes, estes esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação suportam interferências, antecipações, generalizações e apreciações de probabilidades. Ao construir competências considera-se o contexto de aprendizagem, a implicação do sujeito na tomada de decisão, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento.

Fonte: autora considerando Martins da Silva (2020, p. 200)

A terceira e última unidade temática Práticas Pedagógicas, traz na essência desse termo à formação do(a) professor(a) três sentidos complementares e inseparáveis. O primeiro sentido se refere à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento das ciências, que explicam o mundo da natureza e o mundo social; em segundo lugar, identificamos com o uso eficaz das linguagens como instrumento de comunicação e organização cognitiva da realidade natural e social e em terceiro, a prática tem o sentido de ensinar, se referindo à transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras, para o contexto do ensino de crianças e adolescentes em escolas de educação básica.

Esses três sentidos na medida do possível, se fizeram presentes nas vivências das práticas pedagógicas na escola campo, na medida que, os(as) estudantes residentes imergiram nas regências das turmas, com a orientação das preceptoras e se apropriaram dos múltiplos saberes para uma construção e efetivação de práticas reflexivas e transformadoras.

Essa unidade temática Práticas pedagógicas foi refinada e codificada (APÊNDICE I), com base na Análise Temática de Braun e Clarke (2006). Dessa forma, procuramos transformar esse indutor proposto nos refinamentos em algo conhecido, em outras palavras, fizemos a objetivação dos dados. Para Moscovici (2013, p. 61), objetivar é transformar “algo abstrato em algo concreto”. As práticas pedagógicas ao resultarem da objetivação, se materializaram a partir da ancoragem nos conhecimentos resultantes da imersão no PRP na escola campo.

Essa ancoragem que transforma o desconhecido em referência conforme Moscovici (2013) aconteceu por esse refinamento e codificação. Nesse sentido, cruzamos as informações coletadas nas entrevistas individuais a fim de entendermos como foi a formação inicial desses estudantes residentes. Como afirma Moscovici (2012, p. 156), a ancoragem ajuda na classificação das imagens criadas, atribuindo sentido às representações sociais dos(as) estudantes residentes.

Uma representação social é a “organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que se tornam comuns”. Moscovici (2012, p. 39) afirma ainda que se a realidade das representações sociais é facilmente apreendida, o conceito não o é. São muitas as razões para isso. Razões em grande parte históricas, por isso é preciso deixar aos historiadores a tarefa de descobri-las.

As razões não históricas se reduzem a uma única: a posição “mista”, no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos. O autor também diz que as representações são como “fotografias colocadas dentro do cérebro” (p. 26). Mostra, ainda, que as representações têm a função de comunicar e determinar comportamentos e assevera:

Por isso representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Enfim, ela produz e determina os comportamentos, já que define a natureza dos *stimuli* que nos cercam e nos provocam, e a significação das respostas que lhes damos. Numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2012, p. 27)

Vista, então, como uma “modalidade de conhecimentos”, a representação elabora os comportamentos dos indivíduos. E ao mesmo tempo em que elabora o comportamento do indivíduo, ele também é muito importante, porque a representação é sempre de alguém sobre alguma coisa.

Tais representações sociais acerca das práticas pedagógicas realizadas pelos(as) estudantes residentes no PRP, são visíveis nos excertos de falas a seguir, com base na pergunta – 16 Você recomendaria o Programa Residência Pedagógica aos seus colegas de graduação em Pedagogia? Por quê?

Sim. Após as adaptações pela primeira experiência e o nível de criticidade construído por meio das práticas pedagógicas aliadas ao conhecimento teórico (Sujeito 1).

Sim. Momento de grande desenvolvimento pessoal e profissional, além do senso crítico desenvolvido ao longo das práticas pedagógicas (Sujeito 2).

Sim. Por ser uma experiência de muita aprendizagem. As preceptoras possuem muita competência em suas atuações por meio de práticas pedagógicas inovadoras e mostravam com criticidade a escola por dentro (Sujeito 14).

Com certeza, apesar dos desafios encontrados ao longo do programa, que ainda está se constituindo, valeu a pena para a formação inicial docente, o PRP é uma preparação e a ambientação com o futuro campo de atuação, e as práticas efetivadas de forma crítica e reflexiva me despertaram para exercer o magistério (Sujeito 23).

Os excertos de falas acima mostram como a efetivação das práticas pedagógicas despertaram uma paixão nos estudantes residentes, um empenho nessas ações pedagógicas. cremos que pelo fato de estarem em atividades supervisionadas por preceptora, em todas as etapas (planejamento, troca de ideias e materiais, execução e avaliação), puderam experimentar práticas relevantes para a sua formação, com retorno também positivo dos alunos das turmas do ensino fundamental, da escola campo “Amância Pantoja”.

As representações sociais dos(as) estudantes residentes do PRP, por meio das práticas pedagógicas envolvendo preceptoras e alunos(as) das turmas em sala de aula, na escola campo foram construídas a partir de suas referências culturais, valores e concepções políticas, compartilhadas em seu contexto social e por meio da ancoragem a esse quadro referencial, classificando e objetivando os comportamentos desses sujeitos.

Desta forma, as práticas pedagógicas foram pontos de partida para questionamentos, problematizações, teorizações e investigações e a figura da preceptora foi muito importante nesse processo de construção das práticas pedagógicas, cuja função foi de acompanhar um grupo reduzido de estudantes residentes em suas práticas, de modo sistemático e organizado, face algumas ações previstas no PRP/ICED e na parceria com a escola campo, enquanto espaço híbrido de formação inicial de professor(es) e professor(as).

A possibilidade de ter contato com as práticas pedagógicas e fomentar discussões durante o período de formação inicial, de modo a construir bases teóricas que embasarão uma ação futura, por meio do PRP/ICED, se constituiu em um dos pontos importantes oportunizados aos estudantes residentes do curso de Pedagogia da UFPA. As práticas pedagógicas serviram como o eixo norteador do PRP/ICED, no/durante os processos formativos iniciais da docência na escola campo.

Em geral, observamos uma tendência dos(as) estudantes residentes para enxergar no programa residência pedagógica um caminho de aprendizado para o fazer docente, no que é apontado pelos estudiosos como uma das grandes dificuldades nas licenciaturas: o aproveitamento das teorias vistas no modelo curricular para uma aplicabilidade nas práticas pedagógicas diversas da sala de aula na escola campo.

Na concepção de Pimenta (1994), da forma como a prática está sendo inserida no modelo curricular da formação inicial docente é notório que há ausência da instrumentalização do que se aprendeu na teoria. Assim, é importante que o docente domine alguns conhecimentos

específicos, principalmente em relação aos conteúdos, às disciplinas e ao currículo e isso se dá por meio de vivências da prática docente.

Entendemos, que a profissão do(a) futuro(a) professor(a) depende de alguns saberes essenciais aplicáveis ao seu cotidiano para ser exercida. Sobre a prática docente, Pimenta (1994) diz que é preciso que o(a) professor(a) possa ter noções básicas de como será o seu trabalho dentro da sala de aula e quais são os instrumentos necessários para exercer o seu papel, por isso a importância da práxis na formação docente como norteadora de uma formação qualificada.

Portanto, acreditamos que não basta desenvolver uma formação baseada na acumulação de informações e na assimilação de métodos e técnicas, mas a formação do(a) professor(a) deve estar assentada em um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re)construção contínua do fazer pedagógico, sempre considerando a experiência e os saberes docentes, numa relação dialógica entre prática, teoria e o contexto social mais amplo.

A subunidade temática Conhecimentos atrelada a unidade temática Prática Pedagógica se ancora no conhecimento oferecido pelo curso de pedagogia da FAED/ ICED/UFPA que se atém as substâncias das disciplinas (conceitos, relações entre eles, princípios, fatos), estrutura sintática (maneiras de a disciplina criar e validar novos conhecimentos, maneiras de pesquisar), conhecimento pedagógico (modo de ensinar a matéria) e conhecimento experiencial (experiência docente vivida e estágio para a prática).

As substâncias das disciplinas, a estrutura sintática, o conhecimento pedagógico e conhecimento experiencial serviram de subsídios para os(as) estudantes residentes, confrontarem teoria e prática, realizarem experiências das vivências da rotina escolar da escola campo e da comunidade, fazerem intervenções pedagógicas e ainda investirem em pesquisas.

Nesse sentido foi de fundamental importância a ampliação do conhecimento, por meio da interação entre professores(as) orientadores, preceptoras, estudantes residentes bolsistas e não bolsistas, alunos(as) das turmas e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas-campo, já que o PRP possibilitou neste estudo especificamente ao estudante de licenciatura em pedagogia, o fortalecimento de sua formação inicial, por meio de aprendizagens práticas oportunizadas pela vivência da realidade da escola-campo, enquanto *lócus* profissional da docência e pela compreensão da relação significativa que ocorreu entre as teorias conceituais e a imersão prática da realidade escolar.

Como enfatiza Moscovici (2012, p. 39): “Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, recolocá-lo, modificar-lhe o texto”. Complementando essa ideia, o autor afirma que: “As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do

encontro no universo cotidiano”. Partindo dessas citações acima, podemos afirmar que o autor considera que o sujeito e objeto estão misturados e se manifestam de diversas formas no cotidiano. Formas essas que se “engendram mutuamente”.

Conforme Nóvoa (2019, p. 43),

Estamos com um processo de mudança enorme nas universidades e precisamos compreender essa mudança. E essa mudança passa por uma revolução na aprendizagem. Hoje temos uma relação com a aprendizagem, devido à revolução digital, que é muito diferente do passado. Temos uma relação que passa mais por um trabalho sobre o conhecimento do que propriamente um professor que transmite o conhecimento. Não é um professor que dá uma aula, é um professor que trabalha com seus estudantes em torno de projetos, de ideias, de problemas, e que vai assim elaborando conhecimento de outra ordem.

Assim, os saberes da formação inicial que servem de base ao ofício do(a) professor(a) é antes de qualquer coisa um saber social, porque é partilhado por um grupo de agentes, está assentado sobre um sistema educacional, porque seu objeto são os sujeitos e que o saber evolui com o tempo e com as práticas sociais e é adquirido no contexto dessas práticas.

Nos excertos de falas acerca da subtemática Conhecimentos, na pergunta – 1 Por que você decidiu ser estudante residente no Programa Residência Pedagógica?

Pela oportunidade de estar colocando em prática o que aprendi na sala de aula (Sujeito 8).

Para conhecer de forma prática e contínua as atuações do pedagogo mediante as múltiplas situações no contexto da escola pública e relacionar com as teorias assimiladas nas disciplinas do curso de pedagogia (Sujeito 14).

Pela experiência em construir conhecimentos práticos aliados as teorias da academia (Sujeito 16).

Pelo contato maior com a escola e a obtenção dos conhecimentos para minha formação profissional (Sujeito 21).

Nesse sentido, os(as) estudantes residentes reconhecem a importância do conhecimento construído a partir das vivências do cotidiano escolar e teorizados na academia para a formação inicial de professores(as). Corroborando com esse pensar, Tardif (2012, p. 358): “os estudiosos concordam que a docência é uma atividade profissional e requer formação especializada, ou seja, necessita de conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente”. Os(as) estudantes residentes também entendem a importância que essa formação especializada deve acontecer no âmbito das universidades.

Entendemos assim, que a representação social de saberes da docência, trabalhados na escola campo, pelos(as) estudantes residentes, parecem objetivar essa representação no modelo da racionalidade prática ou racionalidade crítica, no qual o(a) professor(a) é considerado um profissional que reflete sobre sua prática, entendida como um espaço de ação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados. Para os(as) estudantes residentes essa

representação parece estar ancorada no modelo de professor reflexivo, recorrente em suas falas e na literatura que se apropriaram.

Os(as) estudantes residentes parecem ancorar a representação de saberes da docência ora no modelo de professor reflexivo, ora no modelo do professor mediador, cujo papel é o de transformar o aluno em cidadão autônomo, transformando o conhecimento científico em objeto de conhecimento para o aluno, desafiando-o a perceber as relações entre o conteúdo e sua vida cotidiana, necessidades, problemas, interesses por meio das atividades realizadas em sala de aula na escola campo.

Percebemos que os conhecimentos e as formas de aprendizado prático contribuíram muito para o desenvolvimento profissional dos(as) estudantes residentes. O cotidiano da sala de aula e seus desafios, aliado à possibilidade de partilha do trabalho pedagógico com as preceptoras foi essencial nos processos formativos iniciais desses sujeitos.

A subunidade temática Habilidades diz respeito a um conceito relacional. Quem é hábil, o é para determinada função, procedimento ou interferência. Ela está voltada para uma direção, é uma aptidão intencional (HOUAISS; VILLAR, 2006).

Segundo Perrenoud (1999) quando o sujeito passa a mobilizar conhecimentos e capacidades, para resolver uma situação-problema da vida real, sem ao menos pensar ou planejar, então ele está utilizando a habilidade. Para Perrenoud (1999), habilidade trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível. Portanto, para o autor, a habilidade é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão. É o saber fazer. É o que se deve saber para obter um bom desempenho. Está no desenvolvimento de práticas e consciência da ação tomada.

Na educação básica, as competências e habilidades podem ser melhor desenvolvidas, pois são necessárias tanto para a continuidade dos estudos (já que a cada ano escolar os conteúdos se ampliam necessitando dos anteriores já consolidados), bem como para as futuras profissões dos educandos, resultando assim em aspectos relevantes para a vida em sociedade.

No capítulo III, da Organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, Art. 7º, inciso IV – um dos princípios norteadores diz respeito ao reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência (BRASIL, 2019).

A escola é um lugar privilegiado de interação e dentro dessa interação emergem as representações sociais dos(as) professores(as). Para salientar as representações dos estudantes

residentes sobre sua formação inicial, foram coletados dados no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Depois de transcrever as entrevistas individuais, foi realizado um processo de organização sistemática de todo material por meio da análise temática de Braun e Clark (2006). Essa organização é um processo que Moscovici denomina de codificação centrada no conteúdo, como a seguinte afirmação:

A codificação centrada no conteúdo é orientada para a separação dos temas mais frequentes que se mostram pertinentes ao nosso problema. Ela permite também definir vocabulário que a exprime. As categorias e os temas permitem que possamos abstrair e generalizar, combinando discursos muito individualizados, e ao mesmo tempo operar estatisticamente como se fossem questões e respostas (MOSCOVICI, 2012, p. 32/33).

Em seu livro *Psicanálise, sua imagem e seu público*, Moscovici (2012) ressalta que a objetivação “permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material [...]”. O sujeito se apropria e reconstrói o objeto. Todos os(as) estudantes residentes já tinham uma imagem de como deveria ser a formação inicial, mesmo antes de entrar na universidade, porém, aos poucos, essas imagens foram sendo substituídas por outras baseadas na leitura, que cada um desses sujeitos tem da realidade.

Nos excertos de falas dos(as) estudantes residentes, na entrevista individual, na pergunta – 4 Pôde tirar proveito para atuar futuramente como docente? (APÊNDICE G), temos:

Sim. No PRP pudemos desenvolver competências e habilidades na realização das práticas pedagógicas (Sujeito 1).

Sim. Na escola campo as preceptoras nos orientavam acerca de se ter habilidade no processo ensino aprendizagem (Sujeito 3).

Sim, diante as ocorrências nos espaços escolares foi proveitoso conhecer, vivenciar e ter habilidade na resolução de situações problemas e fazer uso das práticas e metodologias aplicadas nas salas de aula (Sujeito 6).

Com certeza! Não tinha nenhuma habilidade para exercer a docência. O PRP me possibilitou essas vivências na escola campo” (Sujeito 9).

Percebemos, que a sub unidade temática Habilidade conforme as representações sociais dos estudantes residentes se acha ancorada no saber fazer, por meio das práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano da escola campo, constituídas em um processo pleno de intencionalidade, complexo, numa dimensão epistemológica, articulado com uma multiplicidade de elementos em interação e permeado por um repertório de valores, crenças e habilidades, que se refletem na qualidade da prática docente, no/durante a formação inicial dos sujeitos em tela.

Portanto, acreditamos que os futuros profissionais docentes necessitam entender sua ação pedagógica à luz das teorias educacionais, buscando a partir de experiências reais, desenvolver habilidades na elaboração de estratégias pedagógicas significativas e

transformadoras, para uma formação inicial de professores(as), cuja docência se materialize pela reflexão sobre a prática.

A subunidade temática Competências vem do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto e terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas.

No Brasil, a primeira aparição prática das competências surgiu em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A determinação atribuiu ao governo federal a criação de competências e diretrizes para o ensino. Nos anos seguintes, outras resoluções federais foram criadas para mobilizar o estabelecimento de competências. Atualmente, a Base Nacional Comum (BNCC) orienta a utilização do ensino por competências para o desenvolvimento educacional integral.

No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Vem se manifestando na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares. A “competência seria a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) a fim de solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Singulares (PERRENOUD, 2000, p. 19-31).

Assim, o quarto objetivo do Programa Residência Pedagógica se encontra vinculado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica (CAPES, 2018, ANEXO 3), na seção que trata do material que deverá ser utilizado pela IES para “inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura”, a BNCC é tomada como referência central na subseção que trata das “abordagens e ações obrigatórias” da residência:

- XI. A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos; b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem; c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem. (CAPES, 2018, ANEXO 3).

Observamos, que na alínea c, a competência tem realce nos planos de ações pedagógicas de ensino aprendizagem no PRP, com base nos objetivos da BNCC. Isto denota a importância da competência na formação inicial de professores(as).

Entendemos, que a competência docente não pode prescindir do domínio em extensão e profundidade de um ou mais conteúdos curriculares previstos para os ensinos fundamental e médio. Deve compreender, aplicar e julgar a relevância, relacionar seus conceitos básicos e, como parte inseparável desse domínio de conteúdo especializado, saber fazer a transposição didática do mesmo para situações de ensino e de aprendizagem da educação básica, o que inclui, além de competências de gerência do ensino e da aprendizagem, discernimento para decidir quais conteúdos devem ser ensinados, em que sequência e com que tipo de tratamento.

Logo, a competência docente requer também mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças, como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O(a) professor(a) competente não se limita a aplicar conhecimentos, mas possui características do investigador em ação: é capaz de problematizar uma situação de prática profissional; de mobilizar em seu repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para analisar a situação; de explicar como e por que toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de metacognição dos próprios processos e de transferência da experiência para outras situações; de fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência, e registrá-las e compartilhá-las com seus colegas.

As demandas da formação acadêmico-profissional no contexto brasileiro e mundial têm enfocado a competência como um dos fatores importantes para o desenvolvimento profissional. É importante destacar que também na esfera do trabalho e das relações interpessoais a noção de competência tem se estabelecido, se tornando fonte de discussão e pesquisa. A consolidação do seu emprego em âmbito educacional tem como referência dois principais documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que atende todos os níveis e modalidades de educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), específicas para os cursos de graduação.

Como se observa, o conceito de competência por se constituir em um vocábulo polissêmico é considerado em construção, no sentido de que ainda está sendo assimilado, adaptado e reformulado pelas organizações em suas práticas de gestão. Nesse sentido, surgem discussões subjacentes, em virtude das especificidades que envolvem as organizações e a diversidade de campos de saberes em que a competência pode ser discutida.

Ao se disseminar em variados campos, variadas lentes de investigação e de contexto são possíveis. A discussão sobre a competência tem se disseminado também pelas organizações,

que buscam inseri-la no seu cotidiano, a partir das diversas necessidades apresentadas pelo mundo do trabalho. Isso acontece mais comumente nas organizações privadas, as quais, por variadas vezes, priorizam a discussão a partir de uma perspectiva gerencialista. Essa perspectiva, mesmo sendo uma característica predominante no campo empresarial, também vem sendo observada em organizações públicas.

É imprescindível reconhecer o papel do(a) professor(a) e da sua prática para o desenvolvimento de competências. Enfim, ensinar por competências demanda conhecimentos, saberes e vinculação com o contexto imediato, mundial e a busca de estratégias criativas para lidar com as situações inesperadas, de conflito e problemas do universo humano.

Para Moscovici (2005) pela Teoria das Representações Sociais, a formação do pensamento social é condicionada pelas relações grupais. Em relação às ancoragens sociais, elas são influenciadas pelo grupo, pelo contexto vivenciado na organização e histórico dos indivíduos.

Assim, ao articular a competência com aspectos que compõem a Teoria das Representações Sociais, novas possibilidades emergem, destacando novas formas de compreensão do processo de construção do pensamento social no campo da Educação. Utilizar a lente teórica da TRS para analisar elementos que envolvem o campo educacional movimenta o pensamento em outros campos dos saberes, amplia a discussão com novos olhares e contribui com novas abordagens e reflexões.

As RS de competência, para os profissionais da educação, compreendem expressões socializadas que simbolizam atos, situações comuns e emergem no contexto social em que o cotidiano e as interações entre sujeitos e grupos influenciam o comportamento e o pensamento social. Sendo assim, as inserções sociais, as experiências vivenciadas, a memória, os valores, as crenças e as relações entre grupos, interferem na tomada de posição dos atores sociais, bem como no processo de formação das RS.

Na entrevista individual, na pergunta 5 – Quais as contribuições que o Programa Residência Pedagógica trouxe para a sua formação inicial e para o seu trabalho de professor(a)? Temos os seguintes excertos de falas dos(das) estudantes residentes:

Além da experiência, network com os educadores da escola campo, vivências com os demais residentes etc. Tudo corroborou com a minha formação inicial docente, inclusive o desenvolvimento de competências e habilidades para meu desenvolvimento pessoal e profissional no exercício da docência (Sujeito 1).

Aprimoramento e experiência profissional, como investimento prioritário na carreira docente (Sujeito 4).

Inicialmente, foi a minha primeira experiência em sala de aula, em seguida o programa foi propulsor de questionamentos, de conhecimentos, de competências e

habilidades que me muniram de repertórios para o meu futuro enquanto profissional (Sujeito 10).

Lidar no dia a dia com professores experientes e competentes que foi a melhor coisa, pois me possibilitaram conhecimentos para efetivar as práticas pedagógicas na escola campo (Sujeito 15).

Desta forma, nos excertos das falas acima dos(as) estudantes residentes percebemos elementos que compõem as representações sociais de competência, como o desenvolvimento pessoal e profissional, o crescimento na carreira, o incentivo da universidade e da escola, principalmente na figura da preceptora para o desenvolvimento profissional, a adequação dos conteúdos para práticas pedagógicas mais efetivas, entre outros.

Dessa forma, o pensamento social presente nesse grupo de 23 estudantes residentes apresenta uma estrutura complexa, com diversos elementos. Observamos também que, em alguns momentos, os(as) estudantes residentes, os gestores (incluindo coordenadores pedagógicos), preceptoras e professoras orientadores possuíam pensamentos e posicionamentos diferenciados entre si sobre os diferentes elementos identificados e na relação conceitual do uso da competência.

Por isso, verificamos que as representações sociais dos(as) estudantes residentes objetivadas pelo indutor proposto Competência está ancorada na partilha de crenças e de experiências passadas desses sujeitos no cotidiano da vida, da universidade, como também essas RS de competências desses sujeitos estão ancoradas nas normas, nos valores e nos afetos aprendidos e compartilhados nas vivências da escola campo.

Nesse sentido, foi perceptível as representações sociais acerca da subunidade temática Competência entre os(as) estudantes residentes inseridos na escola campo ao apresentarem aspectos similares e diferenciados. Assim, um mesmo elemento de RS apresentou significados construídos por concepções preexistentes na memória social, por opiniões compartilhadas, por representações construídas e reconstruídas, decorrentes das experiências desses sujeitos, tanto experiências individuais quanto em suas relações sociais.

Portanto, ao educar para competências se faz necessário, que seja por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, com conteúdos pertinentes à realidade do aluno, para que este além de compreender melhor o mundo, saiba fazer críticas e contribua para a mudança social, onde a inclusão e a solidariedade sejam metas renovadas.

5.3 As representações sociais dos estudantes residentes do programa residência pedagógica do ICED a partir dos relatórios finais da escola-campo

Segundo Jovchelovitch (2006, p. 35) a visão que construímos é sempre apenas um retrato, um momento, um recorte, aquele possível e desejável aos nossos olhos e podem se constituir de discursos mais ou menos elaborados, mais ou menos esclarecidos, de teoria conscientemente adotada ou não. Entendemos assim, que os(as) estudantes residentes ao imergirem no cotidiano escolar, construíram um conjunto de ideias mais ou menos articuladas, das rotinas da escola, dos planejamentos, das regências de sala de aula, das intervenções pedagógicas, das relações interpessoais, das relações entre residente/preceptoras, residentes/gestão, residente/coordenação institucional do PRP, resultado provisório das mediações travadas entre esses grupos, na escola campo.

Corroborando com o texto acima, vemos em Jovchelovitch (2006),

A tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e identidades dos atores e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2006, p. 35-36).

Percebemos então, diferentes grupos, diferentes origens, histórias, modos de viver, sentir e pensar, que se entrecrocaram, redesenham, reinterpretam, criam e recriam discursos (BORTOLINI, 2009). E os sujeitos, neste estudo, 23 estudantes residentes socializam inúmeras oralizações disponíveis e reelaboram suas falas individuais, por meio de um relatório final do PRP.

Desta forma, as análises das representações sociais dos(as) 23 estudantes residentes a partir dos relatórios finais individuais do PRP/ICED na escola campo (ANEXO 5 – fazem parte do arquivo da FAED) envolveram em um primeiro momento análises descritivas das três fases do PRP/ICED referentes a ambientação e acolhida na escola campo, imersão docente e socialização. As atividades propostas nas três fases preenchem a carga horária de 440 horas e noutro momento cruzamentos dos dados com as entrevistas individuais aplicadas de forma virtual.

A primeira fase do PRP/ICED denominada Ambientação e acolhida na escola campo, aconteceu no segundo semestre de 2018, precisamente na segunda quinzena do mês de agosto e se destinou ao conhecimento da estrutura e funcionamento do programa, bem como o trabalho a ser desenvolvido por estudantes residentes, preceptoras e orientadoras. Consistiu na orientação coletiva para a equipe da Escola-campo sobre as atividades a serem desenvolvidas

na residência pedagógica com a intenção de preparar a equipe para receber o(a) estudante residente.

Nesta fase aconteceu a preparação dos(as) 23 estudantes residentes para o início das atividades do Programa Residência Pedagógica: Grupo de estudos; ambientação do residente na escola; análise da Proposta Pedagógica e elaboração do Plano de Atividade individual do residente., onde realizaram diversas atividades na escola campo. Uma dessas atividades foi a Formação das preceptoras e estudantes residentes acompanhada da elaboração do plano de atividades, que propunha discutir os objetivos, as diretrizes e o processo de operacionalização da residência pedagógica, tendo em vista a melhor inserção dos estudantes residentes na escola-campo, além da construção, com a presença das preceptoras, coordenadores institucionais e gestores das escolas-campo, dos planos individuais de atividades que os orientandos realizaram.

Os(as)estudantes residentes observaram nesta fase como eram as relações entre os funcionários da instituição, como trabalhavam em parceria e a estrutura física do referido espaço escolar, conhecendo os trabalhos exercidos pela gestão e coordenação pedagógica, secretaria escolar envolvendo setor administrativo /funcionários e um olhar acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) e seus objetivos para o funcionamento interno da Escola Municipal “Amância Pantoja”. Os(as) 23 estudantes residentes do curso de pedagogia tiveram também nesta fase a experiência de unir a teoria à prática, possibilitada por momentos de aprendizados sobre a prática pedagógica. Consideraram importante conhecer o trabalho de uma gestão e o ambiente escolar de uma escola campo em tela.

A segunda fase intitulada Imersão Docente, que aconteceu no início do mês de fevereiro de 2019 incluiu orientação e acompanhamento: uma vez por mês estudantes residentes, preceptoras e orientadores reuniram para compartilhar as experiências vivenciadas no cotidiano da instituição com vistas a apresentar o trabalho que estava sendo realizado, as aprendizagens construídas, bem como visualizar dificuldades e necessidades do coletivo envolvido no projeto. A proposta desses encontros tinha como objetivo oportunizar o encontro/confronto de diferentes perspectivas sobre a dinâmica da residência pedagógica tendo em vista (re) orientar conhecimentos, saberes e práticas necessárias à formação, com qualidade, dos(as) estudantes residentes. Esses encontros aconteceram na escola-campo e no espaço físico do ICED.

No processo de desenvolvimento das ações acima os(as) estudantes residentes foram acompanhados pelas preceptoras de modo direto na unidade educativa, por meio da observação, orientação e avaliação das ações a serem desenvolvidas, participação em atividades em sala de aula; elaboração de planos de aulas; sequências didáticas e intervenção pedagógica específica

da gestão da sala de aula, o que ratificou a existência da unidade temática Imersão no cotidiano docente sinalizada nas entrevistas individuais.

Por sua vez, os(as) estudantes residentes foram acompanhados pela orientadora institucional no preenchimento de fichas e registros das ações desenvolvidas no cotidiano da instituição, projetos de intervenção, bem como por meio de encontros mensais para socialização parcial das experiências e ainda por meio de visitas da orientadora à instituição educativa.

Na fase final do PRP, precisamente no início do mês de janeiro/2020 aconteceu a sistematização da experiência de residência pedagógica por meio da elaboração do relatório individual final, onde os(as) 23 estudantes residentes descreveram as ações desenvolvidas, as aprendizagens construídas por eles na escola campo, bem como as dificuldades encontradas e apontando sugestões para aprimoramento do programa de residência pedagógica.

Nos relatos há registros de vivências dos(as) estudantes residentes e das orientações das professoras/preceptoras em sala de aula, como também anotações das contribuições com as práticas pedagógicas junto aos alunos, nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem. Os(as) 23 estudantes residentes, segundo seus relatos, experimentaram comunhão e troca de conhecimentos com as preceptoras, como também detectaram dificuldades no processo ensino aprendizagem, nos conteúdos de língua portuguesa e elaboraram um projeto de intervenção para incentivar os alunos da turma.

Os(as) estudantes residentes fizeram escolhas e usos de metodologias, para atender as especificidades de sala de aula e assim, desenvolver habilidades e competências importantes para os alunos do ensino fundamental da Escola Municipal “Amância Pantoja”.

A terceira fase conhecida por Socialização aconteceu na segunda quinzena de janeiro de 2020 e se constituiu no processo de avaliação do(a) estudante residente: elaboração do relatório individual final e socialização das aprendizagens promovidas na Residência Pedagógica. Nesta fase ocorreu a avaliação envolvendo a auto avaliação dos 23 estudantes residentes, a avaliação das preceptoras e a avaliação da gestão e coordenação pedagógica, conforme consta no ANEXO 5.

Considerando o plano das ações do PRP /ICED, a fase de Socialização encerrou com a entrega dos relatórios individuais dos(as) estudantes residentes para constar no arquivo da FAED/ICED e envio de uma cópia para o Programa de Residência Institucional na reitoria da UFPA.

Considerando o plano de ação do PRP/ICED também estava previsto como culminância do PRP a realização de um seminário final, na segunda quinzena de março/2020 envolvendo estudantes residentes da UFPA, preceptoras e orientadores(as), Pró Reitor de Ensino de

Graduação, a coordenadora do PRP da UFPA, A Diretora do Instituto de Ciências da Educação e a Diretora da FAED, professores(as) de outras unidades educativas da rede municipal de educação, que não participaram do programa, a fim de compartilharem as experiências da Residência Pedagógica na escola campo “Amância Pantoja”.

Para além do caráter avaliativo do seminário, a intenção era visualizar possibilidades para se repensar a disciplina Estágio na Educação Infantil e Estágio no Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia, na perspectiva de ampliar as possibilidades de aprendizagens do estudante de Pedagogia no campo da docência. Após o evento seriam entregues os certificados impressos de participação a todos os que participaram do projeto. Entretanto, devido às atuais circunstâncias referentes à pandemia de coronavírus – Covid 19 o seminário foi impedido de se realizar conforme o planejamento inicial.

Quanto à análise descritiva dos relatórios finais dos(as) 23 residentes, podemos destacar – como já dito antes – que cada estudante residente apresentou um relatório ao final de seu período de atividades realizadas na residência pedagógica (ANEXO 5). A coordenação do PRP no ICED apresentou aos(as) residentes os elementos constitutivos que deveriam ser considerados na elaboração do relatório final, incluindo questões sobre a identificação do residente, do campo de estágio e registro das vivências nas fases do PRP.

O relatório final foi um instrumento utilizado pela coordenação do PRP para o registro das atividades de regência, de ambientação e conhecimento da escola, avaliação, socialização, reuniões, participações de eventos, entre outras demais atividades. Ao final o(a) residente teve a oportunidade de tecer uma reflexão crítica sobre a experiência formativa vivida.

Na organização das informações levantadas a partir da leitura dos relatórios finais dos 23 residentes consideramos os relatos das atividades realizadas e o aprendizado que foi desenvolvido, onde expuseram todos os aspectos referentes à experiência vivenciada no período em que participaram do programa de residência pedagógica. Para a elaboração do relatório final os(as) residentes utilizaram o projeto do PRP, o projeto pedagógico da escola e as anotações de seus cadernos de campo – ferramenta indicada pela coordenação do PRP – e este é ponto que merece destaque na escrita deste relatório: o fato dele conjugar os demais documentos e instrumentos utilizados pelos estudantes durante a residência como fontes de pesquisa.

A elaboração do relatório final pode ser apontada como um grande ganho no desenvolvimento da postura reflexiva dos(as) residentes e sua capacidade de sistematizar as informações levantadas e registradas durante o período de imersão na prática pedagógica, o que representa produção de conhecimento na interseção teoria-prática, e esta produção, fruto de

experiência formativa, traduz as interpretações e percepções dos(as) residentes acerca de sua formação inicial e de sua atuação como futuro pedagogo.

Quanto ao item do relatório final que trata sobre a quantidade de turmas com as quais os residentes se envolveram, temos os seguintes dados: dos(as) 23 residentes, 18 estagiaram com apenas uma turma do Ensino Fundamental, o que corresponde a 78% do total; 3 residentes trabalharam com 2 turmas, totalizando 13% do universo dos sujeitos e 2 sujeitos desenvolveram suas experiências com 3 turmas, isto é, 9% do total dos residentes.

Dos 23 sujeitos pesquisados, 10 tiveram suas experiências com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, o que se traduz em 43% dos residentes; 8 sujeitos com turmas do 3º ano, ou seja, 35% ; 1 residente com turma do 4º ano, 4% do total e 4 residentes com turmas do 5º ano, que corresponde a 17% dos sujeitos. O maior número de residentes no 1º ano pode significar a grande necessidade de contribuição para com as professoras e alunos(as) deste ano, pelo qual passam pelo período delicado do processo de alfabetização, entretanto é apenas uma nota de reflexão, uma vez que o foco da pesquisa não foi o de questionar o encaminhamento da maioria dos(as) residentes para estas turmas.

Outra informação que pode ser extraída do relatório final é sobre a quantidade de alunos(as) por turma. Pelos números colhidos dos relatórios temos um total de 11 residentes em turmas com até 25 crianças, 48% dos sujeitos; igualmente temos 11 residentes em turmas de 26 a 30 alunos(as) (48%) e apenas 1 sujeito (4%) em turma com alunos(as) em quantidade superior a 30 crianças.

Na fase de ambientação e conhecimento da escola os(as) alunos relatam que acompanharam e observaram o espaço escolar e as relações nele estabelecidas, com suas rotinas, normas e infraestrutura, havendo 16 encontros neste período para investigação da escola-campo.

Nos relatos sobre a regência percebemos uma preocupação com os conteúdos das disciplinas e a ênfase na Base Nacional Comum Curricular. No que se refere ao item do relatório denominado “demais atividades”, temos o registro de participações em: projetos desenvolvidos pela escola, feira cultural da escola, ornamentação e organização de espaços, catalogação de materiais didáticos, conselho de ciclo, festas escolares, reunião com pais/responsáveis, jogos internos e auxílio na coordenação pedagógica da escola.

O processo de avaliação do(a) residente do PRP passou por três aspectos: a autoavaliação, a avaliação pelas preceptoras e a avaliação pelas orientadoras. Segundo as informações dos relatórios a autoavaliação foi realizada por meio de relatos orais nas reuniões de acompanhamento e avaliação e por meio dos relatórios parciais. A avaliação pelas

preceptoras foi desenvolvida por meio de devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da residência e pelo uso de uma ficha de verificação. A avaliação pelas orientadoras se deu por intermédio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento, e avaliação de desempenho por meio de diários de campo e relatórios parciais e finais.

No processo de socialização os relatórios finais informam 14 reuniões de orientações por parte da coordenação do PRP, além de eventos em que os(as) residentes participaram nos espaços da UFPA como em espaços de outras instituições de ensino superior. Chegando, inclusive a relatos de participações em apresentações de trabalho, comunicação oral em seminários, conferências e participações como ouvintes. Há também o registro das oficinas proporcionadas pela coordenação do PRP (ANEXO 5).

Vale ressaltar que as experiências proporcionadas pelo PRP muito contribuem para as expectativas dos residentes em ser docente, que podem perceber que ser professor passa pela imersão na complexidade do cotidiano escolar e todas as suas demandas. Em sua formação inicial a percepção de uma escola plural e heterogênea, situada e complexa precisa ser estudada e vivenciada. Como afirma Cavaco (1995, p. 177):

Numa escola há sempre outras escolas, grupos diferentes que interatuam, projetos pessoais e coletivos que se cruzam, dinâmicas exteriores que se projetam no cotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de apropriação das explicações dos acontecimentos e de intervenção esclarecida na mudança.

Desta forma, concordando com o autor, consideramos que esta escola cheia de grupos, projetos, demandas, processos múltiplos e coletivos precisa estar presente na formação inicial dos(as) estudantes de Pedagogia e o PRP pode ser uma experiência exitosa na direção de oportunidade de espaços de formação. Assim consideramos que as ações desenvolvidas pelos(as) residentes no período do PRP proporcionaram aprendizagens com as práticas do trabalho, interações com seus pares, alunos(as) e demais profissionais da educação, enfrentaram situações e puderam refletir e pensar soluções para os problemas e neste movimento a reflexão é mola propulsora para se perceber as dificuldades e os êxitos de uma dada situação. Como afirma Imbernón (2009) toda prática profissional exige análise e reflexão. E o contato com a realidade escolar pode proporcionar isto.

A partir das análises empreendidas nas respostas mais descritivas do relatório final foi possível comparar as respostas dos sujeitos com o que o PRP se propôs. Ao final do registro mais descritivo das atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes residentes ao longo do período em que estiveram na escola campo, o relatório final oportunizou as opiniões e reflexões críticas sobre a experiência formativa por meio do Programa Residência Pedagógica/ICED.

Segundo excertos de falas dos(as) 23 estudantes residentes, observamos que dos 20 relatórios finais respondidos pelos sujeitos deste estudo – 03 (residentes 15,18 e 21) não responderam ao quesito considerações finais -, se assemelham com as respostas dadas na entrevista individual, concentrando as falas em torno das três unidades temáticas *Imersão no cotidiano docente*, *Ser docente* e *Práticas Pedagógicas*, configurando uma uniformidade de pensamento em torno das representações sociais que possuem acerca do PRP/ICED em relação a formação inicial de professores(as). Consideramos essas aproximações conclusivas uma forma de ratificar as suas representações sociais em torno do PRP/ICED já demonstradas em suas falas nas entrevistas individuais. Vejamos alguns excertos de falas do relatório final dos(as) estudantes residentes (ANEXO 5):

Este programa contribuiu para a compreensão da docência como forma de emancipação, tanto próprio quanto dos alunos[...] (residente 4).

[...]A participação no programa residência pedagógica sem dúvida contribuiu positivamente no processo inicial de formação de professores, uma vez que proporcionou aos residentes contato com espaços os quais serão de trabalho futuramente[...] (residente 5).

Nas análises das *considerações finais* também utilizamos a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) para interpretar as respostas dos(as) estudantes residentes no relatório final uma vez que as representações sociais se revelam nos processos que envolvem as práticas sociais como as vividas no cotidiano da escola campo. Nossas análises nos permitem afirmar que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa elaboram representações sociais acerca do PRP muito similares, ancoradas entre a construção da formação inicial e as atividades práticas da docência conforme excertos de falas a seguir:

Embora não estando diariamente na escola, foi possível observar e refletir acerca das práticas e do papel social do professor e a realidade do caminho percorrido durante um ano e 8 meses (Residente 5).

Assim como o programa contribuiu com novas formas de ensino na educação básica com práticas diferenciadas tornando o trabalho do professor em formação mais dinâmico, organizado e significativo (Residente 7).

A experiência é enriquecedora por ser completa, partindo da participação dos residentes nos diferentes espaços da escola, para a nossa produção de material acadêmico científico, com início em nossa própria pesquisa e percepção da realidade (Residente 22).

Realizando o cruzamento com as três unidades temáticas principais, resultantes do refinamento por meio da análise temática de Braun e Clarke (2006) e as falas dos(as) estudantes residentes nos relatórios expressando as representações sociais acerca do PRP/ICED, evidenciamos inicialmente a *Imersão no cotidiano docente*.

Esta unidade temática de Imersão no cotidiano docente se efetivou por meio dos momentos de ambientação, onde os(as) estudantes residentes conheceram: atividades da direção e coordenação pedagógica; ações do setor administrativo; a rotina das preceptoras em sala de aula; as relações entre os funcionários(as) da instituição; o ambiente geral e as instalações estruturais. Ainda nesta fase de imersão entraram em contato com a prática docente e intervenção, com a regência das turmas e fizeram intervenções pedagógicas, como também tiveram acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal “Amância Pantoja”, documento que norteia essa instituição escolar. Eis, abaixo, alguns excertos de falas dos(as) estudantes residentes, nos relatórios finais (ANEXO 5):

Estar no cotidiano da Escola Amância Pantoja, oportunizou o conhecimento e a prática do cotidiano escolar, de como se organiza o funcionamento do espaço escolar, bem conhecer o público-alvo que a escola atende foi essencial na formação do professor no contexto da realidade da educação (Residente 7).

Presenciar as interações regulares entre alunos, professores, pais e demais profissionais da escola provocou muitas reflexões a respeito do propósito sócio educacional da escola, a proposta pedagógica de socioconstrutivista da escola aliada ao trabalho de formação cidadã e urbana pode ser claramente observada, assim como a colaboração de todos componentes do quadro de funcionários, tal experiência materializa o conceito da educação como um esforço coletivo (Residente 13).

Percebemos ainda, que os(as) 23 residentes ao serem inseridos no PRP/ICED, passaram pelo processo de Imersão no cotidiano docente, imergindo em momentos de acolhimentos, de observações, de preparações de planejamentos do plano de ação, de aulas, oficinas, pôsteres acadêmicos, de familiarizações com as turmas, de parcerias com as preceptoras, envolvimento em reuniões pedagógicas mensais para relatos das ocorrências pedagógicas da escola campo, momentos de regência de turmas no ensino fundamental – séries iniciais, entre outras atividades, evidenciado no excerto de fala a seguir:

A experiência é enriquecedora por ser completa, partindo da participação dos residentes nos diferentes espaços da escola, para a nossa produção de material acadêmico científico, com início em nossa própria pesquisa e percepção da realidade (Residente 19).

Na dinâmica dessas redes de significados nas relações interpessoais e intrapessoais, os(as) estudantes residentes foram construindo processos identitários em torno da unidade temática Ser docente, com base no PRP/ICED, por um modelo de formação inicial docente de forma crítica e reflexiva. Essa rede de pessoas com todas as interações complexas e dinâmicas implicadas nos relacionamentos entre pessoas é o que Moscovici (2012, p. 348) atribui ao termo social.

E corroborando nesse sentido, Jodelet (2001), nos apresenta para elaboração das representações sociais, suas gêneses e seus processos formativos:

[...] a objetivação, que é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível e a ancoragem, que se refere à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído, ou seja, ancorar o desconhecido em representações já existentes (JODELET, 2001, p. 38).

Desta forma, os(as) estudantes residentes objetivaram a proximidade com a realidade dos alunos ancorada no processo formativo de imersão no cotidiano escolar, onde foi possível observar e refletir acerca das práticas e do papel social do(a) professor(a) e a realidade do caminho percorrido por eles(as), pelas preceptoras e pelos alunos(as) da turma durante um ano e oito meses.

Assim, conforme Moscovici (2010) a Teoria das Representações Sociais se apresenta como um recurso teórico fortemente recomendável para o tratamento desse objeto de estudo, a residência pedagógica, por possibilitar uma abordagem multidisciplinar de um fenômeno que se situa no cruzamento de aspectos sociais e psicológicos que envolvem tanto a dimensão cognitiva quanto afetiva dos(as) estudantes residentes.

Essas representações sociais expressam as imagens elaboradas, vividas e partilhadas pelos estudantes residentes na escola campo, por meio do PRP/ICED. Esse fenômeno social se explica por Jodelet (2001):

É a partir das representações sociais que se apreende os fatos da vida cotidiana, constituídos a partir de nossas experiências e saberes. É um conhecimento socialmente elaborado e partilhado, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem (JODELET, 2001, p. 35).

Foi visível uma intensidade de respostas reforçadoras, tanto na entrevista quanto nos relatórios finais individuais, sobre as experiências pedagógicas vivenciadas na escola campo, a partir da unidade temática Prática Pedagógica, possibilitando mais segurança em relação a profissão docente, isso é entendível face aos processos formativos iniciais de construção da representação social do objeto de estudo, pois no momento da residência pedagógica ainda estavam sendo elaboradas, visto que tanto preceptoras e estudantes residentes em situação de interação, em conversas informais, elaboraram conceitos, socializaram crenças e valores sobre a temática de estudo. Eis alguns excertos de falas dos(as) estudantes residentes no relatório final (ANEXO 5):

[...] entende-se que o Programa Residência Pedagógica é uma proposta intencional e comprometida com a melhor qualificação do discente proporcionando maior conhecimento e segurança sobre o campo escolar enquanto acadêmico. Possibilita, o contato direto com o fazer do professor e coordenador algo que também o ajuda a decidir se após formado, em qual área da educação deseja ingressar (Residente 14).

[...] No mais, o Programa foi tão importante quanto a Universidade para a minha segurança em atuar na área a qual escolhi atuar, a sala de aula (Residente 16).

[...] Portanto, poder unir a vivência em sala de aula através dos teóricos e ao mesmo tempo estar vivendo a prática em que a escola nos demandou, foi imensamente significativo e me fez estar concluindo o curso de pedagogia com muito mais segurança e mais preparado para poder exercer uma função profissional numa determinada escola e poder sempre agregar positivamente ao que o programa me proporcionou de conhecimentos e experiências (Residente 17).

Isso se reflete no pensar de Jovchelovitch (2000, p. 79) “Os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” estão presentes no trabalho do profissional do magistério. Nesse sentido, acordos e escolhas coletivas foram negociadas por meio das conversações no interior da escola campo, nas rotinas acadêmicas, pelos estudantes residentes, ao exporem suas ideias, fazendo circular as opiniões e negociando os significados acerca dos objetos de seus interesses.

Assim, a docência na escola campo apresentou momentos de flexibilidade, atenção, paciência, responsabilidade e, sobretudo resistência por parte das preceptoras, para seguir e buscar manter um ensino de qualidade na educação básica, mesmo diante de todas as dificuldades na escola campo.

Essa postura profissional contribuiu para despertar em alguns (as) residentes o desejo de seguir os caminhos para se constituírem Ser docente – a unidade temática que incluiu o despertar dos(as) estudantes residentes para a valorização docente e consolidarem seus processos identitários. Nesse sentido “Ser professor” se caracteriza na prática docente que se transforma em saberes, saberes estes que não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos que formam um conjunto de representações a partir das quais os(as) professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões, evidenciados nos excertos de falas dos(as) estudantes residentes a seguir:

Não só foi um momento de colocar em prática o que aprendemos, mas também de aprender com as professoras das turmas, por onde passamos, o que é ser docente, este que é um ato lindo de generosidade, de entrega e de muita resistência mesmo em meio as adversidades, as dificuldades, a desvalorização e descaso, pois as escolas sofrem com a falta de investimento, seja físico ou pedagógico (Residente 5).

[...] Mesmo diante de todas as dificuldades, participar do programa só afirmou o meu desejo de seguir os caminhos da docência (Residente 5).

O PRP/ICED, segundo informações prestadas pelos(as) estudantes residentes nos relatórios finais, oportunizou também a imersão na realidade da escola pública e o conhecimento do perfil de seus sujeitos (alunos, professores e demais profissionais da educação) e, assim, contribuiu para a construção de uma consciência crítica acerca das necessidades formativas, por meio das práticas pedagógicas efetivadas na escola campo.

Segundo excertos de falas dos estudantes residentes a formação inicial promovida pela Universidade não dá conta de preparar para a complexa multidimensionalidade da prática pedagógica no cotidiano escolar. Entretanto, o PRP/ICED pode ser uma boa oportunidade de repensar a formação inicial de professores(as) pautada na ideia da indissociabilidade teoria-prática em uma postura que não apenas pode (re)significar o lugar das teorias e práticas na formação acadêmica, mas também (re)dimensionar a própria concepção de vida profissional e necessidades formativas. Eis, alguns excertos de falas dos(as) estudantes residentes nos relatórios finais (ANEXO 5):

Tanto as escolas quanto a Universidade Federal do Pará, nos oportunizaram realizar atividades referentes a RP, sem o amparo das mesmas não seria possível o sucesso do projeto. Não encontrei dificuldades para desenvolver regências nas escolas campo, uma vez que as minhas preceptoras estiveram em todos os momentos disponíveis para tirar minhas dúvidas, me auxiliando sobre os assuntos e trabalhos (Residente 10).

A experiência com a Residência fez-me sentir mais segura com a profissão docente. Por mais que a Universidade nos prepare teoricamente, ela não é capaz de nos preparar para a realidade da prática pedagógica (Residente 11).

[...] pois me oportunizou troca de saberes, aprendizado e experiências, bem como o entendimento acerca da importância da relação teoria e prática (Residente 14).

Desta forma, os(as) estudantes residentes expressaram ainda, que o PRP/ICED teve relevância acadêmica, social e científica para a formação inicial deles, dada a existência dentro do programa de uma riquíssima troca de saberes e aprendizados, a observação participante e os projetos desenvolvidos nas turmas, oportunizando o enriquecimento teórico/prático na trajetória do curso de licenciatura em pedagogia, estimulando em contrapartida, aos professores(as) e preceptoras um olhar diferenciado e auto avaliativo das práticas realizadas na escola campo. Eis, a seguir, excerto de fala do(a) estudante residente (ANEXO 5):

A residência pedagógica foi muito relevante para a minha formação, uma vez que há dentro do programa uma riquíssima troca de saberes e aprendizados, pois a observação participante e os projetos desenvolvidos nas turmas, oportuniza os residentes o enriquecimento prático de sua graduação e estimula, em contra partida, aos professores e preceptores um olhar diferenciado e auto avaliativo de sua própria prática, onde os maiores beneficiados são os alunos são que recebem aulas mais dinâmicas, significativas e felizes (Sujeito 8).

Ainda conforme cruzamento dos dados da entrevista individual e dos relatórios finais dos(as) estudantes residentes, o estudo em tela revelou que o PRP/ICED contribuiu de maneira exitosa, quando por meio da objetivação na construção dos conhecimentos, possibilitando ancorando na liberdade de imergir no universo escolar, não apenas com observações participantes, mas com a realização das regências em turmas, contribuindo de maneira significativa para os sujeitos terem segurança nas práticas pedagógicas, além de propor não só

experiência positiva, mas se valer da competência para lidar com os imprevistos, que requerem o repensar dos planejamentos de ensino diante das necessidades de cada turma ou aluno(a).

Acreditamos que o objetivo principal da Residência, que era o aprimoramento da formação docente, por meio da articulação teoria-prática ou seja, entre o que os alunos aprenderam na universidade e o que experimentaram na prática pedagógica da residência pedagógica foi alcançada pelos(as) estudantes residentes, em consonância com a subunidade temática Conhecimentos ancorada por meio dos saberes escolares e científicos.

Também nos cruzamentos dos dados dos relatórios finais dos(as) estudantes residentes com as falas desses sujeitos na entrevista individual, observamos similaridades em relação a subunidade temática a universidade, escola e comunidade, sendo discutido por meio das ações do PRP e das preceptoras a importância e necessidade da comunidade na escola, a comunidade precisa da escola e a escola reflete a comunidade a que pertence, como também os(as) residentes puderam enxergar o alcance da escola para além de seus muros e o esforço das professoras preceptoras em buscar as famílias para dentro da escola campo. Vemos isso, por meio dos excertos de falas abaixo do relatório final (ANEXO 5):

[...]além de fortalecer vínculos entre Escola e Universidade, permitindo que pudéssemos adentrar esses locais e poder transformar os saberes adquiridos na graduação em práticas, pois o intuito do programa também é levar possíveis metodologias que se diferenciasssem frente a uma multiplicidade de práticas por vezes tradicionais[...] (Residente 5).

Neste sentido precisa se atentar, pois algumas ações precisam ser aplicadas, como mais formação na Universidade direcionada as práticas de sala de aula. Foi no sentido de saber desenvolver as ações dentro do tempo estipulado (Residente 6).

O programa residência pedagógica trouxe grandes contribuições para a formação de professores do curso de pedagogia, mediante ter oportunizado vivências que faram parte do cotidiano do residente em formação futuramente, além de fortalecer a aliança escola e universidade, em que todo aprendizado na academia foi essencial na prática exercida no programa (Residente 7).

As experiências vivenciadas no programa contribuíram para minha formação acadêmica e humana, estivemos inseridos em realidades educacionais extremamente marcantes, pois nestas instituições os reflexos das políticas neoliberais podem ser observados e sentido seja pela realidade que as famílias apresentam e até mesmo pela realidade que a escola está inserida (Residente 9).

Como resultante ainda do cruzamento dos dados dos relatórios finais e entrevistas individuais dos(as) estudantes residentes, a residência pedagógica como uma importante estratégia para desenvolvimento da pesquisa e formação inicial na docência, oportunizou experiências vivenciadas no campo escolar, mesmo considerando as complexidades das dinâmicas internas dos processos formativos e a predisposição dos sujeitos em assumirem um papel ativo nas regências de turmas, onde lhes foi permitido diferentes possibilidades de atuar,

seja por meio de reflexões, criações, produções científicas e intervenções didáticas. Vemos expresso no excerto de fala do(a) estudante residente abaixo:

A responsabilidade de tornar o programa interessante e atrativo, sem perpetuar com visões tradicionais no ensino, fez com que os residentes participasse de oficinas, eventos que tratavam sobre a educação básica, tanto dentro da IES, quanto fora, as frequentes reuniões com informativos e retorno das ações desenvolvidas nas escolas-campo, em busca de manter uma formação de qualidade (Residente 5).

Notamos, também, com o cruzamento dos dados nos dois documentos analisados, que a escola campo “Amância Pantoja”, se enquadra nas exigências da BNCC, em relação a utilização das subunidades temáticas conhecimentos, habilidades e competências articuladas a unidade temática prática pedagógica, quando apresenta uma preocupação com o desempenho das turmas materializados em dados quantitativos para a manutenção ou superação da posição alcançada no *ranking* do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem por função medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

A busca por índices de desempenho escolar quantitativo pelo IDEB na Escola Municipal de ensino infantil e fundamental “Amância Pantoja”, perpassa o direcionamento da escola, nas salas de aula e nas relações com a família. Inegavelmente, as crianças recebem a responsabilidade de mostrar resultados positivos dentro da dinâmica que se estabeleceu na instituição, que é vista orgulhosamente pelas professoras preceptoras e coordenadoras. Estes resultados, no entanto, implicam na realidade diária, vemos, uma aceleração de conteúdos para dar conta das exigências das avaliações externas nos moldes da BNCC. Percebemos, que a avaliação do aluno é contínua, se verificando o “rendimento” do aluno ao longo do ano letivo.

Os resultados desse tipo de avaliação, que nem sempre condizem com a realidade dos(as) alunos(as), deixam sempre à margem desse processo avaliativo um certo grupo desses alunos(as) rotuladas como “desinteressados(as)” ou “atrasados(as)”, permanecendo em estágios distantes em relação a turma sob os olhares desestimuladores e práticas negativas da preceptora. Conforme excerto de fala do(a) residente a seguir, quando este(a) era designado(a) por essa preceptora para atuar com esse grupo de aluno(as), que possuíam grau diferente de desenvolvimento em relação à aprendizagem, ela determinava a forma a ser usada na regência, com as mesmas práticas e metodologias que já utilizava cotidianamente em sala de aula e sem deixar espaço para a autonomia desse(a) residente na escola campo.

[...] Através do programa Residência Pedagógica, pude, sem dúvidas, crescer pessoalmente e profissionalmente, de modo que nós estagiários fossemos ativos por meio do processo de observação participativa, colaborativa e intervenção pedagógica. A experiência como um todo enquanto estagiário, nos fez perceber o quanto as crianças são diferentes, seja em suas expressões, seu comportamento, suas

experiências, seus níveis e ritmos de aprendizagens seu conhecimento, suas curiosidades e principalmente em sua fala (Residente 17).

Entendemos, que esse início da prática docente é importante para a aquisição de competências e para a iniciação nas rotinas de trabalho, que o acompanharão ao longo de toda a sua trajetória como profissional, compondo a estrutura dessa prática. É um período em que o(a) estudante residente experimenta ações pedagógicas na tentativa de acertar, de aplicar o que aprendeu. E as restrições por parte da preceptora (apenas uma ocorrência) ao se fazerem presentes na escola campo, inibem o potencial criador desse sujeito frente às situações problemas surgidos no contexto escolar.

Percebemos ainda, com a fala do(a) estudante residente, que o PRP possibilita que a escola seja vista por dentro, com suas dinâmicas, com os diferentes papéis das preceptoras, com metodologias diferentes utilizadas numa única escola, com turmas com problemas de aprendizagens, com práticas conservadoras e ou transformadoras, restrições da autonomia dos(as) estudantes residentes ou espaços democráticos para realizações das regências em sala de aula. Esse chão real da escola vivenciado pelos sujeitos deste estudo, demonstra em parte a problemática educacional que envolve as instituições públicas.

Considerando as respostas das entrevistas individuais e dos relatórios finais percebemos a evolução dos(as) estudantes residentes sobre o que não sabiam acerca do que permeava o espaço escola, tais como: a transposição dos conhecimentos teóricos na prática, a elaboração e execução de projetos interdisciplinares nas turmas do ensino fundamental, a realidade educacional da escola pública inclusive suas dificuldades de infraestrutura, pedagógica, elaboração de planejamentos para ações pedagógicas no espaço escolar, diagnóstico de níveis de aprendizagens dos alunos nas turmas etc. e o que aprenderam também a partir do PRP/ICED, por meio das três unidades temáticas definidas por eles a partir dos excertos de falas a seguir nos relatórios finais (ANEXO 5):

[...] fundamentar algumas análises na perspectiva teórico-prática sobre a educação pública e de qualidade no nosso país” (Residente 1).

[...] identificar o processo de organização, planejamento e desenvolvimento dessas práticas educativas (Residente 1).

[...] ajudou-me a desenvolver o perfil profissional que almejo me tornar” (Residente 2).

[...] Além disso, tive a oportunidade de conhecer as dificuldades que a escola pública e os integrantes da comunidade escolar enfrentam no Brasil e especificamente no estado do Pará atualmente. (Residente 3).

Foi de extrema importância, para conhecer as práticas aplicadas nesses espaços, também possibilitou conhecer um pouco da realidade educacional de nosso sistema

público, e entender a nossa realidade. Planejar para que as ações a serem desenvolvidas possam ser efetivadas por completo[...] (Residente 6).

A residência pedagógica contribuiu de maneira efetiva, quando nos deu a liberdade de imergir no universo escolar sem restrições, não apenas com observações, mas com a possibilidade das regências, contribuindo de maneira significativa para ter segurança ao assumir futuras salas de aulas, além de propor não só experiência positiva, como imprevistos que nos fazem readaptar muitos planejamentos de ensino segundo a necessidade da turma ou aluno (Residente 9).

Observamos então, que o PRP/ICED contribuiu para ampliar a visão sobre a docência, dos 23 estudantes residentes, face as múltiplas vivências experienciadas por estes no cotidiano escolar, inclusive utilizando o espaço para a pesquisa (escola, observação, diário, inventário de fontes, conversa com os(as) alunos das turmas, com as preceptoras, gestora, coordenadoras pedagógicas) para o conhecimento, reflexão e intervenção na escola campo.

Logo, é nítido que os(as) 23 estudantes residentes nesse movimento formativo inicial de inserção e final na escola campo, apresentaram uma evolução satisfatória entre o que não conheciam e o que passaram a conhecer, diante de todas as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, expressas ao longo do texto, reconhecendo a importância do PRP/ICED como estratégia para construção do conhecimento, articulação entre teoria e prática e materialização do fazer pedagógico.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2017), quando diz, que “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”. Para tanto, é necessário espaços e tempos que possibilitem um acompanhamento profissional bem como autoanálise e reflexão, desde a formação inicial na universidade até no exercício da profissão. Portanto, a formação do(a) professor(a) deve estar assentada em um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re)construção contínua do fazer pedagógico, sempre considerando a experiência e os saberes docentes, numa relação dialógica entre prática, teoria e o contexto social mais amplo

6 IMPLICAÇÕES NA/PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS)

Residência é o local da morada, onde se fixa por um tempo, e cuja vivência marca a memória e constitui identidade. Pedagógica é a forma como se lida com a educação, seus processos de aprendizados e ensinamentos. Portanto, estamos falando de uma morada no aprender e no ensinar, e na relação entre sujeitos que transitam entre formar e atuar como docentes.

(TAVARES; SOUSA; CRUZ, 2019, p. 7)

Figura 16 – Símbolo do Instituto Rubem Alves



Fonte: Instituto Rubem Alves (2020)

Nesta seção acerca das Implicações na/para a formação inicial de professores(as), temos o Programa Residência Pedagógica já concluído na escola campo e considerando a residência enquanto morada por um certo tempo em processos de aprendizados e ensinamentos conforme epígrafe acima, nos sobrevêm o pensamento acerca dos(as) 23 estudantes residentes : a essência do Ser docente com marcas indelévels de suas singularidades. Escolhemos a imagem acima (figura 16) Símbolo do Instituto Rubem Alves por trazer uma significação associada a ideia de ninho, aconchego, nascimento, voo. O ninho que acolhe o voo e as raízes do conhecimento nos processos formativos da docência.

Nesse sentido, os processos formativos iniciais na docência pelos quais passaram os(as) 23 estudantes residentes na escola campo, envolveu a interiorização das experiências concretas, das práticas dos modelos de conduta e de pensamento, que são socialmente difundidos, ou transmitidos pelos meios de comunicação social (JODELET, 2001).

Para Moscovici (1978, p.13) as representações sociais são um sistema de valores, ideias e prática que apresenta duas funções, a primeira é “ estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social ” e a segunda função seria “possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código

para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.”.

As representações sociais dos(as) 23 estudantes residentes mostraram mudanças significativas, por meio dos processos formativos do PRP/ICED, a partir da experiência na escola campo “Amância Pantoja”, nas oportunidades de interações, imersões e saberes, como quando participaram do desenvolvimento de alguns projetos pedagógicos interdisciplinares nas turmas e com a comunidade.

Ao se discutir a experiência no PRP/ICED, ressaltamos que há a necessidade dos(as) estudantes, na formação inicial, compreenderem e participarem da discussão e construção dos conhecimentos, que são necessários ao exercício do ofício de professor(a) e isto nos remete às implicações que este processo formativo provocado pelo PRP/ICED pode contribuir para as discussões sobre a formação docente, em especial sobre o lugar que as experiências formativas iniciais ocupam ou deveriam ocupar no processo de aprendizagem profissional dos(as) futuros(as) professores(as), aproximando a universidade da escola e da comunidade, como forma de minimizar o chamado choque com a realidade, possibilitando ao(a) estudante em formação enfrentar as exigências da prática com menos tensão e mais confiança num ambiente que sempre lhe foi familiar como discente.

Ao analisarmos as respostas dos(as) estudantes residentes, percebemos algumas resistências iniciais da cultura universitária diante da experiência no PRP. Nos excertos abaixo, mostramos as falas dos sujeitos sobre o que consideram como pontos negativos na experiência da residência pedagógica (conforme APÊNDICE G.):

não estamos seguros para a prática (Sujeito 14).

As práticas não serão significativas sem uma boa fundamentação teórica trabalhada nas disciplinas do currículo do curso (Sujeito 2).

Valorização exacerbada do uso da BNCC (Sujeito 20).

A carga horária determinada e o acúmulo de atividades no PRP, para os anos iniciais de formação de professores é muito extensa e sobrecarrega o aluno (Sujeito 12).

Essa forma de resistência parece evidenciar valores e concepções de formação segundo o modelo da racionalidade técnica. Em decorrência de alguns discursos, até persuasivos, favoráveis a este modelo têm se colocado a favor da instrumentalização teórica precedendo a prática.

Portanto, a necessidade de se (re)pensar a formação universitária no sentido de possibilitar condições para que o(a) futuro(a) professor(a) construa um repertório de conhecimentos baseados nos saberes profissionais da forma como os professores(as) os

mobilizam em seus contextos. Para isso, é necessário que a universidade esteja mais presente na escola, os profissionais da escola estejam mais presentes na universidade e que os(as) professores(as) das escolas sejam coautores na formação inicial desses(as) estudantes residentes, enquanto estes(as) atuam em seus processos formativos.

Ao apontarem os pontos positivos da experiência no programa de residência pedagógica os sujeitos revelaram que os benefícios desta vivência foram:

Maior tempo em escolas campo, maior contato com a orientadora e preceptoras que possibilitam desenvolver conhecimentos, criticidade e ampliar conhecimentos. (Sujeito 2)

Contribuições para uma formação inicial de qualidade, a relação entre universidade, escola e comunidade, apesar das dificuldades (Sujeito 5)

Valorização do magistério, respeito ao professor, oportunidade da vivência do cotidiano escolar, oportunizar a elaboração de projetos de intervenção, equivalência do estágio supervisionado obrigatório, aproximação da Universidade, Escola e comunidade, atendendo o tripé pesquisa, ensino e extensão (Sujeito 7)

O PRP utiliza estratégias que valorizam o trabalho do professor em sala de aula e desperta o residente para as políticas de valorização do magistério. O PRP dá flexibilidade, ambientação, a possibilidade de realizar regências em sala de aula e intervenções críticas na escola como um todo (Sujeito 20)

O PRP incentiva o residente a valorizar o magistério e colocar o aluno para conhecer a realidade que lhe espera de forma crítica e reflexiva (Sujeito 8)

A partir desses excertos de falas dos(as) estudantes residentes acima, percebemos recorrências significativas nos sujeitos 7, 8 e 20, onde deram destaque a sub unidade temática Valorização do magistério, pontuando as políticas dessa categoria, o trabalho do professor(a) em sala de aula e o incentivo a carreira docente.

Entendemos, assim, que inúmeros são os dilemas ainda presentes no campo da formação e valorização profissional dos quadros do magistério e dos profissionais da educação. Há ausência de consenso entre os diferentes setores e segmentos educacionais, em temas como diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

Conforme ANFOPE (2016), a realidade vai mostrando que há necessidade de políticas estruturais e estruturantes, que coloquem em questão, tanto as instituições formadoras – a estrutura atual das Universidades e suas licenciaturas, isoladas, fragmentadas e afastadas da área da educação no interior das Universidades – quanto as instituições acolhedoras dos profissionais formados – as redes públicas e suas escolas de educação básica.

Nessa perspectiva segundo a ANFOPE(2016) é importante que o coletivo dos educadores tragam para o debate da formação de professores(as), as discussões sobre o caráter da escola em seus vínculos com a vida social e o trabalho, indicando a necessidade de alteração

das bases da educação escolar e da organização do trabalho pedagógico, como instrumento mobilizador dos(as) educadores(as) na luta por uma outra escola.

Entendemos, assim, que a definição de uma política de profissionalização e valorização dos profissionais da educação não é um problema técnico, de caráter administrativo. É uma decisão política, que prescinde da direção dos(as) professores(as), do Ministério da Educação e dos entes federados e das diferentes instâncias do poder público e dos fóruns de gestão democrática da educação já existentes e ainda a serem criados.

Essa política de formação e valorização do magistério só se dará de forma avançada, se for consubstanciada em novos referenciais para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) em nosso país, na possibilidade de construção de uma nova pedagogia nos processos educativos, de formato emancipatório, tanto na perspectiva política quanto humana, que possa vencer as amarras/entraves ainda existentes, da exclusão, da discriminação, do preconceito e da desigualdade social.

Consideramos então, a urgência em reconhecer a necessidade de ações que busquem consolidar o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, compreendendo que as políticas de formação são indissociáveis das políticas de valorização dos profissionais da Educação Básica e que os impactos desejáveis só se poderão alcançar a partir do fortalecimento dessa articulação.

Portanto, reforçamos as necessidades de ações mencionadas no parágrafo anterior, por meio da ANFOPE (2016) ao sinalizar que as alternativas que se desenham no cenário educacional, postas pelo quadro das atuais políticas para a formação de professores(as), nos desafiam a pensar propostas concretas que possam consolidar a base comum nacional em uma perspectiva de saídas alternativas à atual estrutura dos cursos de formação, em oposição às propostas atuais de *lócus* da formação e processos de desprofissionalização.

Dessa forma, pensar essas alternativas é colocar em movimento as concepções e práticas que orientam o pensamento mais avançado no campo da formação de professores(as), uma educação com bases sólidas, voltada para a formação humana.

Percebemos, também, no excerto de fala e em particular na manifestação do residente 8, o destaque à contribuição da experiência formativa para o conhecimento crítico da realidade e o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

O que se deseja de uma experiência, como a residência pedagógica, é propiciar uma formação que seja capaz de aproximar a prática docente desenvolvida nas escolas com os saberes teóricos, com o intuito de articular estes ambientes formativos, em um movimento da

ação-reflexão-ação. Segundo Freire (2001, p.39) “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39).

Neste sentido não é suficiente apenas pensar e refletir, é necessário que este processo de reflexão sobre a ação, na ação e pela ação, promova mudanças emancipadoras, permitindo ao profissional (re)significar suas concepções e práticas. Desta forma, a reflexão crítica deve se configurar como atitude orientadora da formação de professores(as), pois, de acordo com Freire (2003, p.42) “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”.

Dessa forma, a formação neste movimento de ação-reflexão-ação é permitir a articulação entre espaços de formação, entre teoria e prática (indissociáveis), entre o espaço da universidade e o espaço escolar em um processo de “[...] fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 116).

Contudo a formação inicial, por meio do PRP, ainda apresentou inúmeros desafios, como a superação: da dicotomia teoria e prática; da ideia de que a escola-campo é apenas um espaço de aplicação da teoria aprendida; da lógica disciplinar como elemento fundante da formação, entre outros.

Nesta nova lógica, pretendida pelo PRP/ICED, consideramos aspectos como: a imersão no cotidiano escolar; a compreensão da inteligência estrutural e normativa da escola; a socialização profissional, que envolve uma complexidade de saberes, além da percepção do trabalho coletivo como superação das dificuldades enfrentadas. Assim, pensar a articulação universidade e escola é pensar em espaço de formação híbrido onde se converge diferentes conhecimentos. Zeichner (2010, p. 487) afirma que uma formação pensada a partir da

[...] criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.

Pensar uma formação em espaços híbridos é enfatizar a indissociabilidade entre teoria e prática, é valorizar a interseção dos contextos de formação, reconhecendo o diálogo entre universidade e escola e seus contextos de construção de conhecimentos.

[...] no programa vivi momentos que me fizeram perceber o que de verdade era ser professor, sem negar é claro o que vinha aprendendo na graduação, com as teorias apresentadas, mas sem dúvidas o contato com a escola reafirmou meu desejo de atuar na docência (Sujeito 5).

Para conhecer de forma prática e contínua as atuações do pedagogo mediante as múltiplas situações no contexto da escola pública e relacionar com as teorias assimiladas nas disciplinas do curso de pedagogia (Sujeito 14).

Nas manifestações dos sujeitos verificamos a relação que fazem entre os conhecimentos que se deparam na universidade e os saberes que encontram no cotidiano da escola campo, ratificando a ideia de que os dois espaços são contextos de aprendizagens.

No Programa de Residência Pedagógica estes espaços intencionaram partilhar saberes para se constituir como provocações formativas nos(as) estudantes residentes e orientaram os discursos sobre a formação inicial docente, se consubstanciando em pretextos, contextos e textos para uma formação profissional contextualizada e pautada na realidade da escola e seu contexto socioeconômico, político e cultural. E isto possibilitou contribuições que implicaram na formação inicial docente, como vemos nas manifestações dos(as) estudantes residentes a seguir:

Além da experiência, network com os educadores da escola campo, vivências com os demais residentes etc. Tudo corroborou com a minha formação inicial docente, inclusive o desenvolvimento de competências e habilidades para meu desenvolvimento pessoal e profissional no exercício da docência (Sujeito 1).

A articulação da teoria e prática, a oportunidade de aproximação com o futuro local de trabalho, as atividades desenvolvidas que estão de modo a melhorar nossa atuação nas escolas (Sujeito 5).

Perceber a realidade da escola pública e a forma que os professores encontram para atuar na docência com o mínimo de estrutura possível para realizar seus planos e metodologias (Sujeito 6).

Inicialmente, foi a minha primeira experiência em sala de aula, em seguida o programa foi propulsor de questionamentos, de conhecimento, de competências e habilidades que me muniram de repertórios para o meu futuro enquanto profissional (Sujeito 10).

Lidar no dia a dia com professores experientes e competentes que foi a melhor coisa, pois me possibilitaram conhecimentos para efetivar as práticas pedagógicas na escola campo (Sujeito 15).

Muito embora a residência Pedagógica nos traga muito das discussões avançadas em torno da importância do estágio, o Programa Residência Pedagógica apresentou algumas falhas. A primeira crítica lançada é sobre a abrangência do programa, pois não atende todos os cursos e nem todos os alunos do curso que desenvolva a residência pedagógica, diferente do estágio supervisionado curricular que é elemento obrigatório nos cursos de licenciatura. As falas dos sujeitos exemplificam esta insatisfação:

Quantidade de bolsas oferecidas é muito pouca comparado ao número de estudantes do curso de Pedagogia (Sujeito 5).

[...] se trata de um programa excludente que não contempla todos os discentes dos cursos e por se necessitar de recursos financeiros, torna-se instável (Sujeito 14).

Outro aspecto a ser considerado é que o estágio, enquanto articulação com o campo profissional, deveria se configurar em um debate mais amplo que envolvesse a dimensão

política desta problemática e não uma discussão a ser resolvida por questões didáticas por meio de programas; o debate deveria ser mais abrangente e a política pública nacional de formação mais inclusiva. Ao contrário de “Somente os contemplados pelos editais, consumidores dos produtos formativos, ganharão a chancela de boas práticas na formação, ao terem seus ‘residentes’ entre os estagiários” (SARTI, 2020, p. 77).

Percebemos, nas questões apontadas, que a residência pedagógica não sofre críticas quanto ao seu formato de relação universidade-escola-comunidade, de forma direta, mas identificamos questões que se configuram como denúncia sobre a ausência de investimentos de uma política pública, que abarque todos os estudantes de licenciatura, valorizando, assim, o estágio enquanto elemento fundante da formação inicial docente.

A articulação universidade e escola, sem dúvida, contribui para propiciar a (com)partilha Ensino Superior-Educação Básica, contribuindo com a formação dos futuros professores. Segundo Fabris; Neves (2014, p. 8) por meio “[...] das práticas desenvolvidas no programa, futuros(as) professores(as) têm a oportunidade de aprender em parceria com professores(as) mais experientes e de compartilhar com eles seus conhecimentos pedagógicos”. Para os(as) estudantes residentes os contatos com as professoras mais experientes que atuam na sala de aula, chamados de preceptoras, foi uma experiência enriquecedora:

Ótima, muito aprendizado e conquistas, além de compartilhamento e troca de experiências (Sujeito 4).

Muito boa. As preceptoras a qual eu fui designado foram sempre atentos a me ensinar o máximo de coisas e muito pacientes comigo (Sujeito 22).

Como eu havia dito, aprendi muita coisa com as preceptoras, sobre planejamento, até em como lidar de forma sensível com algumas situações com os alunos (Sujeito 21).

Na escola campo as preceptoras nos orientavam acerca de se ter habilidade no processo ensino aprendizagem (Sujeito 3).

Lidar no dia a dia com professoras experientes e competentes que foi a melhor coisa, pois me possibilitaram conhecimentos para efetivar as práticas pedagógicas na escola campo (Sujeito 15).

O programa Residência Pedagógica, além de contar com a cooperação das professoras preceptoras mais experientes como co-formadoras, também traz aprendizagens mais significativas, segundo os(as) estudantes residentes, pois possui uma maior carga horária – em relação ao estágio supervisionado curricular – e uma maior vivência no cotidiano escolar, fazendo com que o(a) residente adquira uma percepção mais ampla na sua totalidade sobre a realidade do contexto escolar, haja vista as interações com os espaços ativos da escola campo. E isto permite que o licenciando desenvolva uma consciência crítica e coletiva, participando

efetivamente de vários momentos e situações que provocam observações críticas, reflexões e construção de saberes por meio deste movimento dinâmico e formativo.

O que se apreende é que o programa de residência pedagógica propiciou aos(as) estudantes residentes uma percepção da realidade da prática pedagógica, por meio da imersão no espaço escolar, ao mesmo tempo que auxiliou a qualificação das atividades educativas, uma vez que estes(as) foram chamados(as) para auxiliar no desenvolvimento tanto da regência da docência, quanto das ações da coordenação.

As implicações da residência pedagógica na formação inicial da docência, apontadas pelos sujeitos desta pesquisa, podem ser consideradas como: contribuições significativas para a formação crítica e reflexiva dos(as) novos(as) professores(as); oportunidades de conhecer e refletir sobre uma prática pedagógica situada e contextualizada; identificação dos aspectos multidimensionais e interdisciplinares do ambiente escolar, do trabalho docente e da realidade socioeconômica e cultural dos(as) alunos(as).

Assim, a experiência formativa implica um novo olhar sobre as necessidades da formação inicial de professores(as) e a articulação dos dois contextos de aprendizagens e formação, universidade e escola. A residência pedagógica, por meio de sua configuração promoveu diversos diálogos: diálogo universidade-escola-comunidade; diálogo com a realidade educacional da escola; diálogo com os alunos do Ensino Fundamental; diálogo com as práticas pedagógicas desenvolvidas; diálogo com os documentos e autores que elucidaram aspectos do cotidiano escolar; diálogo com a gestão e coordenação do espaço escolar; diálogo com as professoras preceptoras experientes da escola, e muitos outros.

Ressaltamos que, embora a experiência não tenha escapado de falhas, a residência pedagógica na escola municipal “Amância Pantoja” foi exitosa – até seus percalços são promotores de reflexões e novas ressignificações sobre o PRP/ICED -, pois permitiu e provocou aproximações, indagações, posturas reflexivas dos sujeitos envolvidos no processo e produção e sistematização de saberes, que compõem o ofício da docência, cotidianamente.

Consideramos que a experiência na residência pedagógica tenha sido positiva, visto que, por intermédio das indagações e exposição crítica-argumentativa dos sujeitos envolvidos na atividade, surge a produção e sistematização de conhecimentos que perpassam o ofício cotidiano do(a) professor(a).

Por fim, as implicações na formação inicial de professores(as) foram percebidas pelas aprendizagens e formação mútua entre os que fazem a escola e os que fazem a formação acadêmica na universidade. Desta forma, cremos que o programa de residência pedagógica desenvolvido na escola-campo foi um processo desafiador e complexo, entretanto, os

envolvidos no programa se mostraram empenhados para o êxito da experiência, em esforço coletivo, com partilhas de saberes e fazeres e exercitando a reflexão crítica da realidade escolar e seus desafios diários. A relação universidade-escola, assim, deve ser percebida como um processo de co-formação.

7 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Não sei como preparar o educador. Talvez porque isto não seja necessário, nem possível... é necessário acordá-lo [...]. Rubem Alves.

Figura 17 – De dorpschool, por Jan Steen



Fonte: Pinterest (2020g)

Iniciando esses alinhavos conclusivos, parto de um pensamento de Rubem Alves, “Não sei como preparar o educador. Talvez porque isto não seja necessário, nem possível... é necessário acordá-lo [...]”, aliado à figura 17 acima “De dorpschool” de Jan Steen, uma escola da aldeia, um espaço onde percebemos o processo ensino/aprendizagem ser construído em diferentes dimensões pedagógicas e é esse desafio que nos induz Rubem Alves para o despertar de nossas consciências ingênuas em busca por olhares críticos na formação de professores(as).

Este estudo apresentou uma investigação realizada com 23 estudantes residentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, integrantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Instituto de Ciências da Educação, com o objetivo geral de analisar as representações sociais destes(as) estudantes residentes acerca do PRP e suas implicações na/para a formação inicial de professores(as).

Ao analisar os excertos de falas dos(as) estudantes residentes obtivemos indicativos que, ao entrarem em contato com o cotidiano escolar, revelaram suas dificuldades, inquietações, seja em relação as questões estruturais na escola campo, questões de sobrecarga de atividades a serem realizadas, a não inclusão de todos(as) as alunos(as) nas práticas, a elaboração dos relatórios mensais e finais, a conciliação das agendas das aulas teóricas com as atividades na escola campo, as frequências nas reuniões com a coordenadora do PRP, mas também as representações sociais de que a formação inicial, por meio do PRP/ICED, qualifica

positivamente o processo de formação inicial para o exercício da docência.

Os(as) estudantes residentes também revelaram, apesar de todos os desafios enfrentados, que a imersão no cotidiano docente promoveu a proximidade com os(as) alunos(as) da educação básica, incentivou a segurança na docência, a percepção da importância da relação teoria e prática, o aperfeiçoamento pessoal e profissional, entre outras aprendizagens, reforçando a ideia de que a realidade escolar é um espaço privilegiado de diferentes possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento profissional.

Verificamos, ainda, a importância que os(as) estudantes residentes apontaram sobre a interação entre a Universidade e a Escola, onde os dois espaços podem somar esforços para aprendizagens mútuas, por meio de estudos, pesquisas, ações e reflexões, que oportunizam a (re)significação da prática pedagógica de ambos os espaços, promovido pela participação no programa residência pedagógica.

Ressaltamos a preocupação dos(as) estudantes residentes com sua formação inicial ao buscar, por meio do programa residência pedagógica, seu aprimoramento profissional, tendo a oportunidade de vivenciar o contexto de trabalho, estudando e pesquisando sobre as práticas pedagógicas.

Esta pesquisa nos revelou, também, que as ações realizadas no contexto da prática profissional são promotoras de reflexões sobre a prática docente, num processo de pensar a ação na ação e pela ação.

Deste modo, podemos afirmar, que o Programa de Residência Pedagógica/ICED, mesmo com todas as dificuldades/entraves em sua execução, na apropriação da proposta e sua devida materialização na escola campo, favoreceu a compreensão da importância da formação inicial de professores(as) ocorrendo no contexto de trabalho. Os(as) estudantes residentes sujeitos da pesquisa, em suas falas, deram ênfase às aprendizagens com as situações vivenciadas, mesmo sendo o tempo escasso para desenvolver as tarefas tão intensas, tanto do espaço escolar, das ações da residência e das demais atividades curriculares do curso de Pedagogia.

De acordo com os(as) estudantes residentes a interação escola e universidade possibilitou que ações geradoras de conhecimento de novos saberes fossem oportunizadas ao longo do percurso do programa de residência pedagógica. Desta forma, O PRP proporcionou a um grupo de 23 estudantes residentes do curso de Pedagogia do ICED/UFGA uma vivência ímpar no chão da escola pública.

Os resultados deste estudo indicam, com base nas manifestações dos(as) estudantes residentes, que o programa de residência pedagógica proporcionou contribuições significativas

ao processo de formação inicial na docência, com destaque para novas experiências, formação acadêmica, profissional e humana, o ser professor e articulação entre teoria e prática; entretanto, mesmo passando pelas fases de ambientação, imersão, práticas pedagógicas e intervenção, se faz necessário uma reorganização das atividades realizadas para inserção de programas de formação inicial, que possibilitem novas e significativas experiências aos(as) estudantes residentes em seu processo formativo inicial.

A respeito da participação dos(as) estudantes residentes do PRP/ICED no espaço da Escola Municipal “Amância Pantoja”, ressaltamos a acolhida aos(as) estudantes residentes em formação inicial, o sentimento de pertencimento a esse espaço e porque não dizer espaços ativos, pois foram onde ocorreram aprendizagens enriquecedoras. Certamente, houve aprimoramento no fazer pedagógico, o qual não se dá somente em sala de aula, mas em todos os espaços e momentos de interação nos diversos segmentos escolares.

Nesse sentido, a Formação de Professores(as) como estratégia para a inserção no mundo do trabalho não deve ser a ênfase principal nas estratégias de autoformação, mas nas possíveis mudanças sociais e educacionais. As questões relativas à formação inicial de professores(as) necessitam ser pensadas na dinâmica complexa da sociedade e na realidade multifacetada da escola campo.

Os dados revelam por meio dos excertos de falas dos(as) 23 estudantes residentes nos relatórios finais e nas entrevistas individuais, que o PRP/ICED representou um “embrião” para uma relação mais estreita entre Universidade, Escola e Comunidade, entre o campo de formação inicial e o campo de atuação como uma proposta que precisa ser ampliada e servir como possibilidades para outras ofertas do programa residência pedagógica, incluindo mais residentes.

O Programa Residência Pedagógica apresenta algumas características específicas, que lhe conferem um caráter diferenciado em comparação às demais ações, que integram a Política Nacional de Formação de Professores. No PRP, além da carga horária ampliada para a realização das práticas nas escolas campo, os(as) estudantes residentes também dispuseram de um horário quinzenal, isto é, duas horas de supervisão da prática que ocorreu em grupo, sob orientação e responsabilidade de uma professora supervisora institucional.

Tais características reforçam a importância da dimensão coletiva e integrada no processo de formação inicial docente. No momento da supervisão, os(as) estudantes residentes apresentaram uma série de temas, experiências, proposições, percepções e dúvidas a respeito das práticas vivenciadas nas escolas, o que pôde ser compartilhado pelo grupo e enriquecer a fazer pedagógico na escola campo.

Acreditamos por meio das respostas dos(as) estudantes residentes acerca das representações sociais deles sobre o Programa Residência Pedagógica, que a residência pode ser uma experiência-modelo e servir de referência para outras instituições e, inclusive, uma base para a formulação de políticas públicas de formação inicial de professores(as).

A constituição dos(as) estudantes residentes enquanto futuros(as) professores(as) foi acontecendo a cada novo desafio imposto e questionamento, no espaço da Escola Municipal “Amância Pantoja, aprimorando os saberes necessários ao exercício da docência, articulando ao processo de ensino e aprendizagem, para além dos conhecimentos disciplinares das diferentes áreas do conhecimento e, assim, criando vínculos necessários para proporem estratégias para uma educação básica de qualidade.

A vivência no Estágio do ensino fundamental permitiu também destacar a marcante interação entre estudantes residentes e preceptoras durante a preparação, desenvolvimento e conclusão das atividades propostas no plano de ação pelo PRP/ICED, reforçando a importância da formação inicial em contato com professoras mais experientes, enquanto sujeitos co-formadores deste processo de constituição da docência do(a) futuro(a) professor(a).

Reconhecemos a grande responsabilidade das escolas campo e das professoras/preceptoras na formação dos(as) estudantes residentes e afirmamos, que os saberes possíveis de serem construídos no espaço escolar por meio do/no PRP/ICED estão diretamente vinculados à atuação profissional do(a) professor(a) que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer* para que sua prática profissional seja sempre transformada (FREIRE, 2001).

Assim, com base nos excertos de falas dos(as) 23 estudantes residentes procuramos compreender o PRP/ICED enquanto uma estratégia para emancipação profissional, uma vez que, essa proposta de formação inicial para professore(as) valorizou os processos de aprendizagens e desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas na relação de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de formar um profissional reflexivo-crítico, que exercite a prática investigativa, objetivando a compreensão da realidade e a intervenção do(a) professor(a) em vista do desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Desta forma, com essa concepção, consideramos os(as) estudantes residentes como sujeitos de seus processos formativos, capazes de se transformarem em profissionais reflexivos e desenvolverem competências investigativas, que os levem a compreenderem a realidade em que estão atuando.

Percebemos, que o PRP/ICED apresentado pela coordenação institucional foi bem organizado, mesmo sendo uma primeira experiência no âmbito da formação inicial docente,

com algumas dúvidas, incertezas e possibilitando um bom andamento do programa, no qual permitiu que os objetivos propostos fossem alcançados, principalmente no que diz respeito à imersão no cotidiano escolar, na mediação entre teoria e prática de ensino para os(as) estudantes residentes contribuindo para a construção da identidade docente.

Por ser resultante de esforços coletivos o PRP/ICED, mostrou um notável desempenho e aproveitamento entre estudantes residentes e preceptoras da escola-campo, partindo da elaboração e execução de um planejamento crítico sobre a realidade escolar.

Destacamos os bons resultados encontrados na realização das práticas pedagógicas desenvolvidas no programa residência pedagógica, desde a contribuição do processo de ensino aprendizagem dos(as) estudantes residentes, quanto a formação docente e profissional.

O Edital Capes nº 06/2018 serviu de alicerce para a construção de ações inovadoras no âmbito da formação inicial, desafiando as universidades a repensarem a imersão dos estudantes residentes na escola campo, regência em sala de aula e intervenções pedagógicas, como também oportunizando o desenvolvimento de habilidades e competências exercidas na relação teoria-prática.

Considerando as experiências propiciadas pelo Programa Residência Pedagógica/ICED aos(as) estudantes residentes do curso de pedagogia da UFPA, as preceptoras, aos docentes orientadores e à comunidade, esperamos a continuidade dessa ação voltada para a formação inicial de professores(as), de forma que outros licenciandos(as) tenham a oportunidade de vivenciá-la.

Desta forma, mesmo com resultados satisfatórios, o estudo por meio do PRP /ICED, executado por 23 estudantes residentes do curso de pedagogia da UFPA e preceptoras da escola campo, conseguindo atingir objetivos propostos do edital 06/2018, seja na imersão docente, teorias e práticas pedagógicas, ressaltamos que existem grupos de estudiosos, que veem nesse modelo de formação inicial, uma política de regulação, inclusive colocam dúvidas se realmente esse programa desenvolverá processos de elevação da qualidade da Educação Básica, como a ANFOPE (2016).

Percebemos com a execução em dezoito meses do Programa de Residência Pedagógica /ICED em uma escola pública municipal, um período produtivo de ampla reflexão sobre as práticas pedagógicas alinhadas aos conhecimentos teóricos, em uma constante mobilização de conhecimentos diante das realidades múltiplas vivenciadas na escola-campo, inclusive com o envolvimento dos estudantes residentes com a pesquisa foram elaborados e defendidos 5 (cinco) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), isto evidencia a evolução desses sujeitos no final do PRP/ICED, donde realizaram registros das vivências do cotidiano docente, elaboração de

relatórios, análises mais consistentes e críticas dos registros acerca da leitura do cotidiano da escola campo, resumos expandidos, emitiram proposições, levantamentos de informações para conhecer o perfil dos(as) alunos(as) das turmas do ensino fundamental, conhecer o perfil da comunidade aliando sempre com o que foi discutido teoricamente na universidade.

Por isso, esperamos que o presente estudo, apresente relevantes contribuições ao campo da formação inicial docente, especificamente no que tange aos(as) estudantes residentes e ao desenvolvimento profissional desses sujeitos para assumirem a docência, matizada pela cultura da escola como um objeto histórico, mutável e transponível à contemporaneidade, já que é perceptível que a qualificação dos docentes tem relevância para o bom desempenho e desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as).

Portanto, cremos que a constituição da identidade do(a) professor(a) é essencial para que esses profissionais possam atuar de modo a desenvolver o pensamento crítico dos(as) alunos(as) e não se resumam a meros conteudistas. Ressaltamos que o PRP/ICED, por si só, não contempla uma formação ideal, mas acrescentando os debates, observações individuais, rodas de conversa e vivências escolares e acadêmicas, os(as) estudantes residentes podem se valer das experiências vivenciadas na escola campo e tornar a Residência Pedagógica um espaço emancipatório, reflexivo e construtivo para a profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. P. 27-38.

ALHOJAILAN, M. I. Thematic Analysis: a critical review of its process and evaluation. **West East Journal of Social Sciences**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 39-47, Dec. 2012. Disponível em: https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta_thematic_analysis_dr_mohammed_alhojailan.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

ALMEIDA, A. M. O. A Pesquisa em Representações Sociais: Proposições teórico-metodológicas. *In*: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (org.). **Diálogos com a Teoria da Representação Social**. Recife: EDUFPE/EDUFAL, 2005. P. 117-160.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000028.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ALTHAUS, M. T. M. **Didática**: da análise de suas contribuições nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa à análise de suas repercussões na prática pedagógica do professor de escola pública. 1997. 140 f. Dissertação (Mestrado) – UEPG, 1997.

ALVES, R. **A Educação dos Sentidos**: Conversa sobre a Aprendizagem e a Vida. [S. l.]: Planeta, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em. Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente: uma análise psicossocial. **Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, v. 7, n. 15 p. 11-27, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/143/119>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/105/113>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762009000100001>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. da R. V. PIBID e Residência Pedagógica: efeitos nos cursos de licenciatura. In: **Anais do X CIDU**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/2018/arquivos/179.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ANDRÉ, M. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a10v1658.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação a docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. A Anfope e a Conae 2014. In: **Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Anfope**. Goiânia: Anfope, 2016. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 6 dez. 2020.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa**: a produção de saberes por futuros professores. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2009.tde-15092009-154600>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ARROYO, M. A. Universidade, o trabalhador e o curso noturno. **Revista Universidade e Sociedade**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 22-28, fev. 1991. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-775780476.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ARRUDA, A. Teorias das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BARBEDO, I. D. **Programa Residência Pedagógica – UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21534>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BARROS, F. C. O. M. de; VIEIRA, A. M. de S. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no Ensino Superior. *In: EDUCERE – XIV Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25049_13216.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

BECKER, B. K. O uso político do território: questões a partir de uma visão do Terceiro Mundo. *In: BECKER, B. K.; COSTA, R.; SILVEIRA, C. (org.). Abordagens políticas da espacialidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos III e IV**. Belém: Diretoria de Educação, 2012. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Diretrizes-BELEM.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. *In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (org.). Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. P. 101-122.

BIJORA, H. **Google Forms: o que é e como usar o app de formulários online**. [S. l.]: Techtudo, 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BORTOLINI, M. R. **A Pesquisa na Formação de Professores: experiências e representações**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_maria_regina_bortolini_de_castro.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

BOYATZIS, R. **Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development**. Thousand Oaks, California: Sage, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União. Publicado em: 10/05/2016. Edição: 88. Seção: 1. Página: 5. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-no-8-752-de-9-de-maio-de-2016-21518177>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977. Regulamenta a Residência Médica, cria a Comissão Nacional de Residência Médica e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D80281.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 6 de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a residência docente na educação básica. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Resolução do Senado nº 1 de 8 de fevereiro de 2007. Cria no Senado Federal a Comissão de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática – CCT. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/589294>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Presidência da República, 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 abr. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/em/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições ou compromissos? *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Editora da UCG, 2003.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018:** Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 2 nov. 2020.

CARDOZO, M. L. Propaganda Pessoal: Redes Sociais na Internet. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 31., set. 2008, Natal. **Anais [...].** Natal: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2008.

CASTRO, M. R.; CASTRO, C. R.; CAMPOS P. H. F. La confrontation rhétorique et le système périphérique dans l'analyse de représentations sociales de groupes homogènes: contributions du Modèle de la Stratégie Argumentative – EM. **Revista TrajEthos**, v. 4, issue 1, 2016.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Lisboa: Porto, 1995.

CHAMON, E. M. Q. de O. Representação Social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2, jul. 2006.

CLARKE, V. **Thematic analysis:** What is it, when is it useful, and what does “best practice” look like? England: University of the West of England – UWE Bristol, 2017. 1 vídeo (61 min). Disponível em: <https://youtu.be/4voVhTiVyc>. Acesso em: 2 nov. 2020.

CONCEIÇÃO, C. P. F. da. **A Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21142>. Acesso em: 2 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, conforme necessidades nas áreas tecnocientífica e ética. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 2 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 2 nov. 2020.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e Identidade do professor de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319>. Acesso em: 2 nov. 2020.

CORREIA, E. S. Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 9, n. 17, p. 116-129. Jan.-abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/619/pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

COSTA, L. L. **Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2015.

CUNLIFFE, A. L. Crafting Qualitative Research: Morgan and Smircich 30 Years On. **Organizational Research Methods**, v. 14, issue 4, p. 647-673, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1094428110373658>. Acesso em: 2 nov. 2020.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais.** São Paulo: Musa, 2005.

CURY, C. R. J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400002>. Acesso em: 2 nov. 2020.

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de psychologie**, Paris, v. 45, n. 405, p. 189-195, 1992.

DOISE, W. **Logiques sociales dans le raisonnement.** Paris: Delachaux et Niestl, 1993.

DOURADO, L. F. Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 21, n. 1, p. 27-33, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ESTEBAN, T. e ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, T.; ZACCUR, E. (org.) **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002. P. 11-24. (Coleção O sentido da escola).

ESTEVEES, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. P. 93-124.

FABRIS, E. T. H.; NEVES, A. R. G. **Programa de iniciação à docência**: outras possibilidades para a qualificação da formação docente. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2014.

FAGUNDES, B. A teoria das representações sociais nos estudos ambientais. **RA'EGA**, Curitiba, n. 17, p. 129-137, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/12003>. Acesso em: 2 nov. 2020.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8PTQ>. Acesso em: 2 nov. 2020.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e suas histórias. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 31-59.

FÁVERO, L. L. **A Dissertação**. São Paulo: USP/VITAE, 1992. 104 p.

FERREIRA, S. R. S.; BRUM, J. L. R. As Representações Sociais e Suas Contribuições no Campo da Saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, p. 5-14, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4323>. Acesso em: 2 nov. 2020.

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 143-157, 2006. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1458>. Acesso em: 2 nov. 2020.

FIGUEIREDO, M. C. **SIGAA Pós-graduação Strictu-Sensu**. Belém: UFPA, 2016. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/sigufpa/manuais/sigaa/Manual_SIGAA_Stricto.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

FRANCO, M. A. S. F.; GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. Ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, A. M. **Memória de Igarapé-Açu**. Belém: Supercores, 2005.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVILLE, Joinville 2012. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Claudia_Valeria_Lopes_Gabardo.pdf¤t=/Dissertacoes_turma_I. Acesso em: 2 nov. 2020.

GADOTTI, M. **Escola Viva, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1992.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S.; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300010>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Editora Plano, 2002.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144349>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. *In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente***. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIGLIO, C. M. B. *et al.* Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. *In: GOMES, M. de O. (org.) **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares: a concepção do programa de residência pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 65, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4173>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo: Editora Atlas,

GIRON, G. R. O neoliberalismo e a formação de professores: sujeitos ou objetos? *In: Congresso Internacional de Educación Superior*, 8., 2012, Havana-Cuba. **Anais [...]**. Havana, 2012.

GIRON, G. R. Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 17-26, jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/109>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. *In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2010.

GRANDIN, L. A. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço**: um estudo com memoriais de formação. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251995>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GUILHARDI, H. J. Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. *In: BRANDÃO, M. Z. da S.; CONTE, F. C. de S.; MEZZAROBBA, S. M. B. (org.) **Comportamento Humano – Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor***. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002. Disponível em: https://www.itercampinas.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença***. A perspectiva dos estudos culturais. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. P. 103-133.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. 18. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HOLLOWAY, I.; TODRES, L. The status of method: flexibility, consistency and coherence. **Qualitative Research**, v. 3, issue 3, p. 345-357, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1468794103033004>. Acesso em: 2 nov. 2020.

HORII, C. L. **Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.81.2013.tde-10042014-195851>. Acesso em: 2 nov. 2020.

HOROCHOVSKI, M. T. H. Representações sociais: delineamentos de uma categoria analítica. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 92-106, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13629>. Acesso em: 2 nov. 2020.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out./dez., p. 1-18, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 2 nov. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. SIS 2010: Mulheres mais escolarizadas são mães mais tarde e têm menos filhos. **Agência IBGE Notícias**, 2010. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13899-asi-sis-2010-mulheres-mais-escolarizadas-em-maes-mais-tarde-e-tem-menos-filhos>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ICED. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA**. Belém: FAED, 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B75Hke_g1sMDMTVHOFhjdHpZd0U/view. Acesso em: 2 nov. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. Caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Nova Escola Gestão**, 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 2 nov. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em: 2 nov. 2020.

INSTITUTO RUBEM ALVES. **Símbolo do Instituto Rubem Alves**. Loja Rubem Alves, 2020. Disponível em: <https://lojarubemalves.com.br/v1/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *In*: MOSCOVICI, S. (org.). **Psicología social II**. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1986. P. 469-494. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31733289_Psicologia_social_II_Pensamiento_y_vida_social_psicologia_social_y_problemas_sociales. Acesso em: 2 nov. 2020.

JODELET, D. **Folie et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. (org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ – Faculdade de Educação, dez. 1993.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. *In*: MOSCOVICI, S. (org.). **Psychologie sociale**. 2. Ed. Paris: P.U.F., 1990.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p. 17-44.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v.24, n.3, p. 679-712, set/dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

JOVCHELOVITCH, S. Espaços de Mediação e Gênese das Representações Sociais. **Psico**, v. 27, n. 1, p. 193-205, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/2597/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011^a.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. *In*: ALMEIDA, A. M. de O.; SOUZA, M. de F.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Rio de Janeiro: Techno Politik Editora, 2011b.

JÚNIOR, J. F.; EISENBERG, J. Dormindo com o inimigo: uma crítica ao conceito de confiança. **Dados**, v. 49, n. 3, Rio de Janeiro: 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582006000300001>. Acesso em: 2 nov. 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2. Ed. Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. 6. Ed., Papirus, 2010.

LEAL, C. de C. N. **Residência pedagógica**: representações sociais de formação continuada. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano 10, n. 68, dez. 1999, p. 239-277. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1180>. Acesso em: 2 nov. 2020.

LINDNER, M.; ALVES, F. D.; FERREIRA, R. F. Presença da ruralidade em municípios gaúchos: o exemplo de Silveira Martins, RS. *In*: **ENGA**, 19., Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, p. 1-15.

LOBATO, V. da S. **O Instituto Estadual de Educação do Pará – IEEP na memória de alunas e professoras (1940-1970)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15956>. Acesso em: 3 nov. 2020.

LORDELLO, S. R.; SILVA, I. M. da S. Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde: um panorama geral. **Revista da SPAGESP**, v. 18, n. 2, p. 6-15, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v18n2/v18n2a02.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 43-44, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1425>. Acesso em: 2 nov. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, J. H. G. Vygotsky e Moscovici sobre a constituição do sujeito. **Psicologia em Pesquisa**, v. 8, p. 241-251, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472014000200013. Acesso em: 2 nov. 2020.

MALACARNE, J.; SADDI, M. O primeiro, o do meio, o mais novo: o que a ordem de nascimento diz sobre cada irmão. **Revista Crescer**, 2018. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Familia/Irmaos/noticia/2018/11/o-primeiro-o-do-meio-o-mais-novo-o-que-ordem-diz-sobre-cada-irmao.html>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MALANCHEN, J. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90239>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARKOVÁ, I. **Dialogicality and social representations: the dynamics of mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS DA SILVA, G. R. **Educação e Culturas do Povo Tembé: representações sociais e implicações identitárias**. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/glauber.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. B. **Aprendizagem em ações educacionais a distância: fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2012, Disponível em: <https://dx.doi.org/10.11606/D.59.2012.tde-02102012-123253>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. em. São Paulo: Summus, 2013.

MATURANA R., H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3122/2060>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MENDONÇA, E. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *In*: **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 618, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Fórum Permanente para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/Portaria_MEC_618_2015.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Covid-19**: sobre a doença. Brasília: MS, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. **Relatório de Pesquisa 2**. Fapesp/Programa Ensino Público, 1998.

MONTE MÓR, W. (org.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. P. 315-370.

MORENO, A. C. **Futuros professores**: 61% dos calouros de pedagogia ou outra licenciatura estudam a distância. [S. l.]: Globo, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2019/08/15/futuros-professores-61percent-dos-calouros-de-pedagogia-ou-outra-licenciatura-estudam-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Sobre representações sociais**. Tradução: Clélia Nascimento Schulze. Santa Catarina: UFSC – Núcleo de Psicologia Social, 1985.

MOSCOVICI, S. On Social Representation. *In*: FORGAS, J. P. (org.). **Social Cognition: perspectives on everyday understanding**. London: Academic Press, 1981.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 7. Ed. Petrópolis, Vozes, RJ :2010.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Huemul, 1979.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Em. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 699-716, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216636>. Acesso em: 2 nov. 2020.

NASCIMENTO, I. P. Um diálogo com o campo das representações sociais. *In*: ORNELLAS, M. de L. S. (org.). **Representações sociais e educação: leituras imagéticas III**. Salvador: EDUFBA, 2015. P. 45-68.

NÓBREGA, D. O.; ANDRADE, E. dos R. G.; MELO, E. S. N. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 3, set./dez., p. 433-441, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p433>. Acesso em: 2 nov. 2020.

NOGUEIRA, E. G. D. *et al.* A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 36., 2011, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2011. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/docencia-expressa-nas-visoes-e-nas-vozes-de-professores-iniciantes-e-academicos>. Acesso em: 2 nov. 2020.

NOVAK, J. D. GOWIN, D. **Learning how to learn**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.) Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.

NÓVOA, A. **O regresso dos Professores**. Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/687>. Acesso em: 2 nov. 2020.

NÓVOA, A. **Imagens do Futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n. 350, art. 9, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, São Paulo, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 3 nov. 2020.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PACCA, J. L. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência médica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 735-747, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/186>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. *In*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0055s.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PANNUTI, M. P. A relação teoria e prática na residência pedagógica. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12., EDUCERE, **Anais [...]** Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

PARASURAMAN, A. **Marketing Research**. 2. Ed. [S. l.]: Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PATTON, M. **Qualitative evaluation and research methods**. 4. Ed. London: Sage, 2015.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 23-49.

PERRENOUD, P. Construir as Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente *In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. Ed. Em. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINA, R. M. da C. **A docência universitária como estratégia de ascensão**: um estudo com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ: São Gonçalo, RJ, 2013. Disponível em: <https://ppgedu.org/ffp/teses.html>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PINTEREST. **René Magritte**: L'embellie. Christie's, 2020^a. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/29414203799167308/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PINTEREST. **René Magritte**: La victoire. Christie's, 2020^b. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/71494712823606180/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PINTEREST. **Jan Steen**: The School. Wikimedia Foundation, 2020^c. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/15692298689654702/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PINTEREST. **Pierpaolo Rovero**: Ebony. Sara Bianchini, 2020^d. Disponível em: <https://www.pinterest.it/pin/214976582191734359/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PINTEREST. **Colégio Web**: a reprodução das plantas com flores. Eliane Borba, 2020^e. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/640848221950946116/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PINTEREST. **The Karma Em**: pensamento mágico. Galateya Stoyanova, 2020^f. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/602919468843329882/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PINTEREST. **Jan Steen**: De Dorpsschool. Filipe Masiero, 2020g. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/500392208599620199/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PIRES, A. P. R. F. **Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50242>. Acesso em: 2 nov. 2020.

POLADIAN; M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Sevilla: Díada, 1998.

POTRECK-ROSE; GITTA J. **Abordagem psicoterapêutica**. Disponível em: <https://totalmentemulher.com.br/2017/05/10/como-aumentar-confianca-em-si-mesma>. Acesso em: 2 nov. 2020.

RBA. Rede Brasil Atual. **Estudo da OCDE revela que a média salarial dos professores no Brasil está entre as piores**. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/09/media-salarial-professores-brasil-ocde/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

RÊSES, E. da S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1149/1/TESE_2008_ErlandoDaSilvaReses.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

RICCI, C. S.; SCALDAFERRI, D. C.; VIEIRA, M. L. (org.). **Cadernos ensinar: saberes e fazeres da docência**. Belo Horizonte: Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

RODRIGUES, N. **Responsabilidade do estado e da sociedade**. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/1simposioconst/article/view/1186>. Acesso em: 2 nov. 2020.

RONCON, C. L. A. **Implicações de Programas de Iniciação à Docência na Inserção Profissional de Professores**. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52703>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ROULSTON, K. Data analysis and “theorizing as ideology”. **Qualitative Research**, v. 1, issue 3, 2001, p. 279-302. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/146879410100100302>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SÁBATO, M. **Formação dos Futuros Professores**. São Paulo: Global, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012**. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/166818>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SARTI, F. M. Estágio, PIBID e Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação inicial docente. *In*: CRUZ, G. B. et al (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Faperj; CNPq; CAPES; Endipe, 2020. 641 p. E-book.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SCHEIBE, L. Políticas de formação e avaliação do/as profissionais da educação: impasses e desafios. *In*: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25.; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração na Educação, 2., São Paulo: ANPAE, 27 de abril de 2011. (Palestra realizada na Sessão Especial).

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SERRAZINA, M. L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, maio 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SIDONE, O. J. G.; HADAAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. Scholarly publication and collaboration in Brazil: The role of geography. **Journal of The Association for Information Science and Technology**, v. 68, issue 1, Jan. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/asi.23635>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SILVA, E. T. da. Leitura crítica – explicitação. *In: O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981, p. 78.

SILVA, C. E. L. da. Televisão e política na virada do século. São Paulo: **Revista USP**, n. 61, p. 78-85, mar./maio 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13319/15137/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SILVEIRA, A. P. **As representações sociais de professores sobre o aluno surdo: a [in] visibilidade da inclusão escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/05/andrea_pereira_silveira.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, p. 46, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, A.; FERREIRA, P. Cerca de 15% dos professores da educação básica não têm ensino superior. **O Globo**, 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cerca-de-15-dos-professores-da-educacao-basica-nao-tem-ensino-superior-22347889>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SOUZA, J. V. A. de. Os profissionais do ensino como mediadores das culturas na escola. *In: (org.). Formação de professores e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

SOUZA, C. P. de et al. Estudo psicossocial da escola. *In: Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação*, 27. **Anais [...]**. ANPEd: Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt20/t204.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, Rio de Janeiro, maio/ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 2 nov. 2020.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017>. Acesso em: 2 nov. 2020.

STENNING, K.; LEMON, O. Aligning logical and psychological perspectives on diagrammatic reasoning. **Artificial Intelligence Review**, v. 15, p. 29-65, 2001. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1006617525134>. Acesso em: 2 nov. 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: 2 nov. 2020.

TAVARES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**: formação docente em questão. Natal: IFRN, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCKETT, A. Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. **Contemporary Nurse**, v. 19, issue 1-2, 2005, p. 75-87. Disponível em: <https://doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>. Acesso em: 2 nov. 2020.

UNIFESP. **Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Paulo, 2006. Disponível em: https://www3.unifesp.br/prograd/app/cursos/index.php/prograd/arq_projeto/951. Acesso em 2 nov. 2020.

UNIFESP. Prodocência 2010. **Diálogos Pertinentes**: proposições para um projeto institucional de formação de professores da Educação Básica. CAPES, Edital 028/2010. Disponível em <http://www.andifes.org.br/formacao-dos-docentes-e-tema-de-debate-na-unifesp/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VAISMORADI, M. TURUNEN, H. BONDAS, T. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. **Nursing and Health Sciences**, v. 15, p. 100-110. 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23480423/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VILLAS BÔAS, L. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação**, n. 19, p. 143-166, dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200008. Acesso em: 2 nov. 2020.

WAGNER, A. (org.). **Desafios psicossociais da família contemporânea**: pesquisas e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. *In*: **¿Em nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLACSO, 2001.

WARDE, M. J. O professor leigo. Até quando? **Em Aberto**, ano 5, n. 32, p. 1-8, out./dez. 1986. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1976>. Acesso em: 2 nov. 2020.

WILLING, C. Social constructionism and revolutionary socialism: a contradiction in terms? *In*: PARKER, I. (org.). **Social constructionism, discourse and realism**. London: Sage, 1998. P. 91-104.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZANETTE, M. S. **Espaço habitado e o espaço que nos habita**: dizeres da espacialidade na fala das educadoras de creches. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2357>. Acesso em: 2 nov. 2020.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, issue. 2, p. 122-135, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>. Acesso em: 2 nov. 2020.

APÊNDICE A – RESUMOS ANALÍTICOS DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (2010-2018)

RESUMO 1 – FARIA (2018)

País: Brasil.

Tipo de documento: Tese de Doutorado.

Título do documento: o naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente.

Autor(a):Juliana Batista Faria.

Orientador(a):Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira.

Programa de Pós-Graduação: Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Data: 2018.

Referências Bibliográficas: Faria, Juliana Batista, 1980. O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. Belo Horizonte, 2018. 385 f., enc.: il. Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Palavras-chave: Experiência de Formação. Formação Docente. Residência Pedagógica. Projeto Imersão Docente. Documentação Narrativa de Experiências.

Descrição: esta tese é fruto de uma pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica e biográfica em educação que objetiva investigar narrativamente como se formam os sujeitos participantes do Projeto Imersão Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para tanto, dediquei-me a indagar, reconstruir e interpretar suas experiências de formação nesse projeto. O Projeto Imersão Docente vem sendo desenvolvido desde o ano de 2011 e sua concepção inicial parte de uma ideia de residência pedagógica cujo objetivo é propiciar a formação de futuros professores (estudantes das distintas licenciaturas da UFMG) por meio de sua imersão no contexto de uma escola de ensino fundamental da universidade, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e que são orientadas por professores atuantes na instituição.

Metodologia: em sua abordagem autobiográfica, a tese narra uma história de histórias que entrelaça vida pessoal, profissional e acadêmica, explorando núcleos de sentidos como o naufrágio, o baile e a narrativa da pesquisa. Em sua abordagem biográfica, a tese narra duas histórias-de-histórias que entrelaçam vivências do Projeto Imersão Docente a outros tempos e espaços de formação do licenciando e da licencianda, explorando núcleos de sentidos como as relações de intimidade com os educandos, a construção de trilhas da docência e o abraço à Faculdade de Educação. A produção dos relatos de experiência de formação se realiza por meio de um tipo de análise narrativa que conjuga a indagação e a reflexão pedagógicas dos mundos escolar e acadêmico ao trabalho hermenêutico de indagação e interpretação dos núcleos de sentidos da experiência, tomando por referência as vivências da pesquisadora em processos de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Conclusão: esta tese pretendeu ser, com base em um enfoque (auto)biográfico e narrativo, uma contribuição ao estudo da formação docente, experienciando uma maneira de investigar narrativamente como os licenciandos e as licenciandas participantes do Projeto Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG se formam no contexto das atividades propiciadas por esse projeto. A pesquisa ofereceu algumas respostas interpretativas às questões explicitadas na introdução da tese, baseadas no trabalho hermenêutico de seus sujeitos sobre suas

experiências de formação, as quais foram indagadas, reconstruídas e interpretadas de maneira narrativa. A análise narrativa também contribuiu para que pudéssemos ensaiar algumas maneiras de nomear e explorar possíveis dimensões formativas desse projeto, ao entrelaçar alguns núcleos de sentidos dessas experiências de formação. Os resultados desta investigação foram, portanto, os relatos de experiência de formação e o ensaio de reflexões pedagógicas realizadas com eles.

Referências bibliográficas ou fontes:69 nacionais e 51 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: ANDRE (2007; 2009; 2011), BRAGANÇA (2011^a; 2011b; 2012b), CARVALHO (2003; 2015), DINIZ-PEREIRA (2007; 2010; 2014), FONTOURA (2011^a; 2011b), FREIRE (1967; 1992; 1996; 1997; 2005), MARCELO (1998; 2009^a; 2009b), MIZUKAMI (2002; 2005), SOUTO (2016^a; 2016b).

Estrangeiros: BENJAMIN (2012^a; 2012b), BUSTELO (2015; 2016), CLANDININ (1995; 2011; 2013), CONTRERAS (2013^a; 2013b; 2016); DELORY-MOMBERGER (2009; 2012; 2014), DOMINICÉ (2010^a; 2010b), GIGLIO (2010; 2011; 2013), JOSSO (2004; 2010), LARROSA (1995; 2000; 2002; 2004^a; 2004b), NOVOA (2010; 2013), RICCI (2011; 2013; 2015), RICOEUR (1989; 1994; 2003; 2006; 2010; 2011), SCHÖN (1992; 1993; 1997; 1998; 2000), SUÁREZ (2008^a; 2008b; 2009^a; 2009b; 2010; 2011; 2012; 2014; 2015^a; 2015b), ZEICHNER (1993; 2012; 2013).

RESUMO 2 – BARBEDO (2018)

País: Brasil.

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado.

Título do documento: Programa Residência Pedagógica UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência.

Autor(a):Isabela Djanina Barbedo.

Orientador(a):Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Data: 2018.

Referência Bibliográfica: BARBEDO, Isabela Djanina. Programa Residência Pedagógica UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Inserção profissional; Apoio à docência.

Descrição: a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, se propôs a identificar quais os aspectos facilitadores e dificultadores nos primeiros anos de exercício profissional de uma professora iniciante egressa do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Estado de São Paulo – PRP-UNIFESP. Buscou-se ainda descrever o processo de inserção vivenciado pela professora e identificar como os gestores, Diretor e Coordenador Pedagógico, compreendem o processo de inserção profissional e de atuação da professora egressa.

Metodologia: como procedimento metodológico, foram utilizados três instrumentos de coleta: análise documental relativa ao curso de Pedagogia da UNIFESP, entrevistas com a professora iniciante e com as gestoras e oito sessões de observação nas aulas da professora egressa. A

escolha dos instrumentos garantiu conhecer o programa, bem como os pontos de vista dos profissionais da escola da Educação Básica sobre ele. A Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) foi adotada como procedimento analítico dos dados que se configuraram nas seguintes categorias: Processo de inserção profissional; de estudante à professora: dificuldades e facilidades e contribuições do PRP-UNIFESP para a prática docente. Para as análises, foram considerados todos os dados anteriormente coletados, adotando como método a Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983).

Conclusão: os achados da pesquisa revelam que o PRPUNIFESP é um importante programa de inserção profissional, mesmo com aparentes fragilidades da prática. Com a participação da professora iniciante neste programa, seu processo de inserção foi facilitado. Este estudo indica a formulação de novas pesquisas que investiguem aproximações, distanciamentos e contradições do novo programa de apoio à docência anunciado pelo Ministério da Educação Programa de Residência Pedagógica.

Referências bibliográficas ou fontes: 27 nacionais e 09 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: ANDRÉ (1983; 2009; 2010; 2012; 2015; 2017), GATTI (2010; 2011; 2013; 2014; 2018), LIBÂNEO (2004; 2008), LÜDKE (2004; 2009; 2017).

Estrangeiros: GARCIA (1999; 2000; 2009, 2010), NÓVOA (2015; 2017).

RESUMO 3 – CONCEIÇÃO (2018)

País: Brasil.

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado.

Título do documento: A Inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Autor(a): Carla Patrícia Ferreira da Conceição.

Orientador(a): Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Data: 2018.

Referência Bibliográfica: CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

Palavras-chave: Inserção profissional; Residência pedagógica; Programa de iniciação à docência.

Descrição: a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica e os desafios encontrados pela egressa do Programa Residência Pedagógica (PRP) nos primeiros anos de docência, bem como as contribuições desse programa para a sua inserção profissional. O estudo buscou analisar os elementos considerados pela egressa como facilitadores ou dificultadores da inserção profissional; investigar as estratégias utilizadas para superar os desafios encontrados; e conhecer, sob o ponto de vista da egressa e da equipe gestora da escola, as contribuições do PRP para o processo de inserção profissional. Também apresenta um

panorama desse programa de uma instituição pública de ensino e o perfil dos egressos correspondente ao período de 2011 a 2014.

Metodologia: a pesquisa se constituiu em um estudo de caso e teve como procedimentos de produção de dados: observação das atividades da egressa; entrevistas semiestruturadas com a egressa e com a coordenadora pedagógica da escola; e análise de documentos como diário de bordo da professora, Projeto Político Pedagógico da escola e proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SP). Para a análise dos dados, foi utilizado o método de Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), com tópicos e temas que possibilitaram formular cinco categorias: Inserção profissional; Gestão da sala de aula; Planejamento e avaliação; Formação inicial e Programa Residência Pedagógica. (SP).

Conclusão: a autora considera que os principais resultados indicam que a professora vivenciou a inserção na docência com poucas dificuldades. O clima da escola e a participação no PRP contribuíram para sua inserção profissional, principalmente em relação à gestão da sala de aula, ao planejamento e à avaliação das atividades pedagógicas.

Referências bibliográficas ou fontes: 26 nacionais e 09 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: ANDRÉ (1983;2017).

Estrangeiros: NÓVOA (1992; 2009), TARDIF (2002; 2012).

RESUMO 4 – PIRES (2017)

País: Brasil.

Tipo de documento: Mestrado em Educação.

Título do documento: Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp.

Autor(a): Ana Paula Reis Felix Pires.

Orientador(a): Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre.

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo.

Data: 2017.

Referência Bibliográfica: PIRES, Ana Paula Reis Felix. Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP, Guarulhos, 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Profissionalidade; Desenvolvimento Profissional; Programa de Residência Pedagógica.

Descrição: a presente pesquisa investigou o desenvolvimento profissional docente no âmbito da instituição escolar, tendo por base a inserção do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Foram analisados os desdobramentos das ações do referido programa no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, participantes dessa iniciativa. O PRP, é um programa de formação inicial que compõe o projeto pedagógico do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), tem uma organização de estágio curricular e metodologia próprias e, ao mesmo tempo em que é um programa de

formação inicial, é também de formação continuada. Partiu-se do pressuposto de que pode contribuir com a formação dos docentes participantes ao oferecer subsídios para o trabalho realizado e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento de uma profissionalidade fundada na reflexão crítica da prática, estudo da teoria e pesquisa.

Metodologia: trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que contou com uma pesquisa de campo com coleta de dados por meio de observação e de narrativas orais realizadas com profissionais que trabalham em uma escola da rede pública do município de Guarulhos e participam do PRP.

Conclusão: ao analisar os dados à luz do referencial concluímos que os professores participantes do PRP reconhecem as contribuições do programa para o seu desenvolvimento profissional, refletem a docência a partir da observação das ações dos residentes e da participação nas formações oferecidas pela universidade.

Referências bibliográficas ou fontes: 12 nacionais e 13 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: FREIRE (1997; 2002; 2011), GATTI (2011; 2014).

Estrangeiros: GARCIA (1999; 2009), IMBERNÓN (2004; 2009), NÓVOA (1995; 2009).

RESUMO 5 – LEAL (2016)

País: Brasil.

Tipo de documento: Tese de Doutorado.

Título do documento: **Residência Pedagógica:** representações sociais de formação continuada.

Autor(a): Carolina de Castro Nadaf Leal.

Orientador(a): Profa. Dra. Helenice Maia.

Programa de Pós-Graduação: Doutorado em Educação (PPGED) da Universidade Estácio de Sá.

Data: 2016.

Referência Bibliográfica: Leal, Carolina de Castro Nadaf. Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada. – Rio de Janeiro, 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2016.

Palavras-chave: Representações Sociais; Formação Docente; Residência Pedagógica; Teoria da Argumentação.

Descrição: o objetivo deste estudo foi identificar e analisar as representações sociais de formação continuada implícitas em três documentos relativos à Residência Pedagógica – Projeto de Lei n. 284, de 08 de agosto de 2012; Portaria Capes n. 206, de 21 de outubro de 2011; Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, iniciado em 2012 – nos discursos da professora-coordenadora de área, professoras-supervisoras, professores residentes que participavam desse programa durante a realização da pesquisa, e da professora responsável pela implantação de projeto sobre formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Fundamentado na abordagem processual da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978, 2010, 2012) e complementada por Jodelet (2001, 2005) e articulado à Teoria da

Argumentação, conforme a Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), buscou-se nos discursos aquilo que legitima condutas, que torna coerente aquilo que efetivamente é falado e defendido.

Metodologia: a pesquisa qualitativa empreendida utilizou como técnicas de investigação análise documental, observação participante no curso de Residência Pedagógica realizada na FFP-UERJ e entrevistas semiestruturadas realizadas com 17 professores. Todo o material coletado foi tratado com base no Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) fundamentado na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca e proposto por Castro e Bolite-Frant (2000, 2009, 2011).

Conclusão: essa análise permitiu afirmar que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa elaboram representações sociais de formação continuada muito similares, ancoradas na histórica fragilidade da formação inicial que não tem preparado o professor para o exercício da docência e para a realização de seu trabalho, necessitando ser complementada por outra modalidade de formação, a formação continuada. A Residência Docente uma destas modalidades, não tem conseguido promover mudanças significativas no trabalho dos professores residentes, uma vez que parece reproduzir o modelo da formação inicial: observações e reflexões ao longo do programa, deixando a prática pedagógica em segundo plano. Verificou-se que ainda não é através da formação continuada que o professor desenvolverá sua prática: é possível que isso seja feito durante a formação inicial, como as políticas públicas de formação de professores para atuarem na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental indicam e os currículos das licenciaturas ensejam, ao proporem que a prática docente perpassa todos os períodos da formação inicial, estando articulada à teoria. O que parece contribuir para que a efetiva prática não aconteça é que esta se mantém fortemente assentada na observação e na reflexão sobre a prática, fazendo com que o futuro professor permaneça na condição de aluno, sem vivenciar a realidade de uma sala de aula.

Referências bibliográficas ou fontes: 75 nacionais e 29 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: ALVES-MAZZOTTI (2000; 2005; 2010; 2014), BRZENZINSKI (2001; 2006), CASTRO (2000; 2004; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2015), DINIZ-PEREIRA (2011; 2014), GATTI (2003; 2009; 2010; 2011; 2014; 2016), LIBÂNEO (1998; 2006), LÜDKE (2005; 2012), MAZZOTTI (1999; 2002; 2010; 2014).

Estrangeiros: GARCIA (1999; 2002; 2010), IMBERNÓN (2009; 2010), JODELET (2001; 2005), MOSCOVICI (1978; 2010; 2012), NÓVOA (1991; 1992; 2002), PERELMAN (1996; 1999), SCHEIBE (2008; 2010), ZEICHNER (1993^a; 1993^b; 1995; 2005; 2010).

RESUMO 6 – COSTA (2015)

País: Brasil.

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado.

Título do documento: **Residência Pedagógica:** criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente.

Autor(a): Luciana Laureano Costa.

Orientador (a): Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Data: 2015.

Referências Bibliográficas: Costa, Luciana Laureano. **Residência Pedagógica:** criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente – 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2015.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Professor ingressante. Desenvolvimento.

Profissional docente.

Descrição: esta dissertação se insere nos estudos da linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trata-se de uma pesquisa sobre programa de inserção profissional, denominado Residência Pedagógica, realizado na rede municipal de educação de Niterói no ano de 2011. O presente trabalho se desenvolverá a partir da seguinte questão: quais as possibilidades e a relevância desse modelo de inserção profissional docente? Para responder a esse questionamento, foi definido como objetivo geral investigar o modelo de formação implementado no primeiro ano de estágio probatório para os professores ingressantes.

Metodologia: em termos metodológicos, a pesquisa se constitui em um estudo de caso, que descreve o modelo proposto e analisa a complexidade de um processo de formação docente em serviço em parceria com uma universidade pública. Propomos traçar um panorama sobre os docentes em exercício, que atuaram como professores residentes e as condições da formação destes profissionais. Compõe ainda como estratégias metodológicas a utilização de entrevistas, o levantamento e exame da legislação vigente e a análise de documentos produzidos sobre a Residência Pedagógica.

Conclusão: para esse estudo, verificamos a repercussão da implementação das Políticas Educacionais, no Brasil, nos últimos vinte anos, e a retórica de protagonismo do professor na implementação das reformas e o discurso da responsabilização docente. No mesmo sentido, encontramos sinalizações contundentes que nos revelam a posição de destaque para uma agenda específica voltada para a formação docente, nos documentos e discursos oficiais. Evidenciamos que a qualidade na educação se tornou um ideal a ser perseguido por todas as redes de ensino, a partir de estratégias muito próximas ao espaço empresarial, a partir da definição de planos e metas, que deverão ser alcançadas por estados e municípios, numa lógica de divulgação sistemática de dados estatísticos e índices de proficiência. Identificamos uma forte presença da perspectiva empresarial no discurso educacional, por meio da implementação de um sistema de avaliação oficial.

Nesse cenário, percebemos que o professor se depara com uma realidade extremamente contraditória, em que é identificado ao mesmo tempo como principal responsável pelo sucesso na implementação das políticas educacionais responsabilizado pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações oficiais.

Contudo, verificamos que alguns estudos enfatizam a peculiaridade do trabalho docente, suas características e demandas urgentes, dentre as quais destacamos a formação docente, que se configuraria num dos maiores desafios para os governos. Alguns estudos indicam que os governos deveriam se ocupar não só da seleção dos docentes, mas principalmente pela formação e apoio ao professor ao longo de sua trajetória profissional.

Diante do exposto até aqui, nos leva a considerar que o conhecimento pedagógico vai se construindo e reconstruindo ao longo da vida profissional, num continuum de apropriações e reflexões sobre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, consideramos que Programas de

Iniciação à Docência podem se constituir em reais possibilidades de apoio e acompanhamento ao professor ingressante. A pesquisa do modelo de Inserção Profissional Docente, denominado Residência Pedagógica nos revelou que não é simples transformar as experiências individuais e coletivas em conhecimento profissional. Estabelecer relações entre a formação de professores e aos projetos educativos das escolas torna-se indispensável ao se propor uma ação efetiva de formação docente.

Referências bibliográficas ou fontes: 30 nacionais e 25 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: ANDRÉ (1999; 2002; 2007; 2008; 2009), BRZEZINSKI (2001; 2006; 2008^a; 2008^b), FONTOURA (2007; 2008; 2011^a; 2011^b), GATTI (2008; 2009; 2011; 2013; 2014), LÜDKE (1986; 2001; 2004; 2005; 2007; 2009).

Estrangeiros: BOURDIEU (1991; 1996; 2008; 2012), CHARLOT (2005; 2008), GARCIA (1999; 2001; 2009; 2010; 2014), IMBERNÓN (2009; 2010), NÓVOA (1992; 1995; 1999; 2002; 2008; 2013), TARDIF (2011; 2012; 2013).

RESUMO 7 – POLADIAN (2014)

País: Brasil.

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado.

Título do documento: Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores.

Autor(a): Marina Lopes Pedrosa Poladian.

Orientador(a): Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Psicologia da Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.

Data: 2014.

Referência Bibliográfica: POLADIAN, M. L. P. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo SP: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2014.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Residência Pedagógica; aproximação Universidade-Escola.

Descrição: a presente pesquisa teve como objetivo analisar como é concebida e concretizada a aproximação entre Universidade e Escola no Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela UNIFESP, Campus Guarulhos. Neste estudo buscou-se identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre Universidade e Escola, qual a concepção de formação docente embasa a formação inicial e como a articulação entre a teoria e a prática se concretiza nas ações do PRP.

Metodologia: foi realizada análise documental do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNIFESP. Foram também realizadas entrevistas com professores preceptores da universidade, de modo a conhecer suas avaliações e pontos de vista acerca do PRP. Na leitura

flutuante das entrevistas, chegou-se as seguintes categorias de análise: Superação do Tradicional Modelo de Estágio Supervisionado pelo PRP; OPRP e a Formação Continuada de professores do município de Guarulhos; a Escola como espaço de formação e Aproximação entre a Universidade e a Escola: espaços híbridos de formação. Para análise das entrevistas utilizou-se como referências autores que postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial de professores, tais como Imbernón (2009, 2010), Nóvoa (2009), Zeichner (2010), Marcelo (1992) e Canário (1998).

Conclusão: como resultado, verificou-se que a experiência se apresenta como bem-sucedida na aproximação entre a Universidade e Escola, sendo esta articulação favorecida por um Acordo de Cooperação Mútua entre a UNIFESP e a Secretaria de Educação de Guarulhos. Como contrapartida às escolas que optam por participar do Programa são oferecidas experiências de formação continuada. Deste modo, há uma aproximação das práticas de formação inicial e permanente do professorado. A escolha de metodologias diferenciadas para acompanhamento dos residentes durante o período de imersão, por parte da universidade, tais como o número reduzido de alunos a serem acompanhados por cada professor, a elaboração de diários de campo compartilhados entre os estudantes e relatórios coletivos, revela avanços em relação aos estágios supervisionados comumente realizados.

Referências bibliográficas ou fontes: 12 nacionais e 3 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: GATTI (2009; 2011).

Estrangeiros: IMBERNÓN (2009; 2010^a; 2010b), ROLDÃO (2005; 2007^a; 2007b).

RESUMO 8 – HORII (2013)

País: Brasil.

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado.

Título do documento: Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores.

Autor(a): Cristina Leika Horii.

Orientador(a): Profa. Dra. Jesuína Lopes de Almeida Pacca.

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo.

Data: 2013.

Referência Bibliográfica: HORII, Cristina Leika. Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.

Palavras-chave: Formação Continuada, Residência Pedagógica, Residência Médica, Desenvolvimento Profissional, Prática Docente.

Descrição: esta dissertação traz uma análise da formação dos médicos na Residência Médica (RM), buscando encontrar subsídios para compreender o papel de um programa de Formação Continuada (FC) e dos formadores que nele atuam, preocupados com uma mudança efetiva na prática docente. Toma como objeto de estudo um programa de RM numa escola de medicina conceituada.

Metodologia: Por meio de entrevistas com residentes e formadores são encontradas suas concepções sobre a formação profissional desenvolvida nesse programa e a relação com as atividades que compõe o processo.

Conclusão: os resultados dessa análise mostram que os comportamentos e as competências instaladas nos residentes extrapolam o conhecimento obtido dentro da racionalidade técnica que está presente nos cursos de graduação da medicina; o curso em questão favorece a aproximação dos residentes da realidade dos problemas a enfrentar na profissão que desempenharão. No campo da Formação Continuada de professores o trabalho retoma os resultados encontrados num programa aparentemente bem-sucedido. Nesse programa de FC, o trabalho cotidiano do professor com seus alunos reais foi acompanhado (SCARINCI, 2010); o planejamento pedagógico inicial do professor era continuamente reformulado por ele mesmo, à medida que apareciam os resultados da aprendizagem; a orientação pedagógica se apoiou em concepções da aprendizagem de cunho construtivista; a compreensão do processo que se estabeleceu neste caso dá conta uma performance profissional que se considera bem-sucedida.

Referências bibliográficas ou fontes: 11 nacionais e 21 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: PIMENTA (2002); VILLANI, A; PACCA, J.L.A. (1992).

Estrangeiro: SCHÖN (1998; 2000).

RESUMO 9 – SOBREIRA (2010)

País: Brasil.

Tipo de documento: Dissertação de Mestrado.

Título do documento: Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica.

Autor(a): Janaína Lilian Benigna Sobreira.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury.

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais.

Data: 2010.

Referências Bibliográficas: SOBREIRA, Janaína Lilian Benigna. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino:** um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Curso de Pedagogia; Estágio.

Descrição: esta dissertação se inscreve na Linha de Pesquisa: “Educação, direito à educação e as políticas educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino”, vinculada a área de concentração: Educação escolar e profissão docente”. Desenvolveu-se neste estudo uma delimitação das regulamentações do curso de Pedagogia e das possibilidades de formação docente. O objetivo desta pesquisa foi analisar e acompanhar a tramitação do Projeto de Lei n. 227, de autoria do Senador Marco Maciel, sobre uma possível implantação de uma Residência Pedagógica ao final do curso de licenciatura em Pedagogia.

Metodologia: a dissertação foi desenvolvida por metodologia qualitativa, utilizando-se o estudo qualitativo e a análise dos dados coletados, por meio de questionários e das entrevistas semiestruturadas, indicou que as pesquisadoras, coordenadoras, professoras e alunos do curso de Pedagogia consideram importantes, para a formação dos professores, as atividades teóricas e as atividades práticas serem articuladas e desenvolvidas ao longo da formação inicial, como sugere as diretrizes.

Conclusão: em suas considerações finais, a autora considera que esse estudo revelou que os estágios necessitam de mais orientações e coordenação de forma a articular a teoria com a prática dentro das salas de aula do ensino fundamental. Examinou-se que até a entrega dessa dissertação o Projeto de Lei em questão, permaneceu sem alterações.

Referências bibliográficas ou fontes:37 nacionais e 09 estrangeiras.

Autores mais consultados:

Nacionais: ARROYO (2003^a;2003b), CASTRO (1997;2004;2007), CURY (2009^a;2009b), GATTI (2009^a; 2009b), LIBÂNEO (2002;2004), PEIXOTO (1983;2003), SAVIANI (2005;2007;2008) e SEVERINO (2003;2007).

Estrangeiros: BORDIEU (1997; 1998); NÓVOA (1992; 1998; 2001; 2010).

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará intitulada “As Representações Sociais de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica”. Este estudo tem como pesquisadora responsável a aluna Maura Lúcia Martins Cardoso, RG 1730399, matrícula 1264266, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e é orientada pela Profa. Dra. Ivany Nascimento Pinto.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder dois instrumentos de pesquisa por meio de um questionário e uma entrevista. O questionário tem como objetivo mapear o perfil dos alunos residentes do curso de pedagogia, do ICED, que estão inseridos no Programa de Residência Pedagógica na escola-campo – Escola Municipal de Ensino Fundamental “Amância Pantoja”. A entrevista versará sobre o meu período de inserção docente destacando a influência do programa Residência Pedagógica. Fui alertado (a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: reflexão sobre a minha formação acadêmica, possibilidade de expor opinião acerca do curso de Pedagogia e do Programa de Iniciação à Docência – Residência Pedagógica, reflexão sobre o meu período de inserção na escola-campo, entre outros. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido (a) o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Aceito o termo e desejo avançar para os instrumentos questionário e entrevista.

[] Sim

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Observação: as perguntas são relativamente objetivas, mas você pode escrever, comentar e ampliar a sua resposta quando achar necessário.

QUESTIONÁRIO – 1 Identificação

1.1 Nome

1.2 RG

1.3 Estado Civil

Solteiro (a) Casado (a) Divorciado (a) Viúvo (a) Separado (a) Judicialmente

1.4 Local de residência

Zona urbana Zona rural

1.5 Endereço

1.6 Profissão

1.7 Município de nascimento

1.8 Como você define a sua cor de pele?

Branca Preta Parda Indígena Amarela

1.9 Sexo

Masculino Feminino

1.10 Quantos anos você tem?

Até 24 De 25 a 29 De 30 a 39 De 40 a 49 50 ou mais

QUESTIONÁRIO – 2 Sobre sua família

2.1 Que posição você ocupa na ordem de nascimento?

Filho mais velho Filho do meio Filho mais novo Filho único

2.2 Como é a configuração das pessoas que compartilham a mesma residência com você?

(selecione mais de uma alternativa, se necessário)

Pai Mãe Esposo Esposa Companheiro Companheira Irmãos Padrasto

Madrasta Filho/Filha do relacionamento atual Filho/Filha de relacionamentos anteriores

Avô/Avó Tio/Tia Sobrinho/Sobrinha Primo/Prima Cunhado/Cunhada

Sogro/Sogra Amigo/Amiga Mora sozinho (a)

2.3 Detalhe a quantidade de pessoas de acordo com a configuração selecionada na pergunta 2.2. Exemplo: 1 esposa, 2 filhos relacionamento atual; 1 pai, 1 mãe etc.

2.4 Qual é a sua renda familiar?

- Até 1 salário mínimo Mais de 1 a 2 salários mínimos Mais de 2 a 3 salários mínimos
 Mais de 3 a 4 salários mínimos Acima de 4 salários mínimos

QUESTIONÁRIO – 3 Sobre sua vida escolar

3.1 Semestre que está cursando

- 1º semestre 2º semestre 3º semestre 4º semestre 5º semestre 6º semestre
 7º semestre 8º semestre

3.2 Turno em que estuda

- Manhã Noite

3.3 Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- Todo em escola pública Todo em escola privada (particular)
 A maior parte em escola pública A maior parte em escola privada (particular)

3.4 Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- Todo em escola pública Todo em escola privada (particular)
 A maior parte em escola pública A maior parte em escola privada (particular)

3.5 Em que ano você ingressou no curso de Pedagogia?

- 2012 2014 2015 2016 2017

3.6 Você realizou algum tipo de atividade acadêmica durante a graduação, além das obrigatórias? (selecione mais de uma alternativa, se necessário)

- Atividades de iniciação científica Atividades de monitoria
 Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição
 Atividades de extensão promovidas pela minha instituição
 Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
 Nenhuma atividade Outras

3.7 Caso tenha selecionado “Outras” na pergunta 3.6, favor detalhar.

QUESTIONÁRIO – 4 Sobre Acessos Culturais

4.1 O que você gosta ou tem hábito de ver na televisão? (selecione mais de uma alternativa, se necessário)

- Novelas Filmes Desenhos Jornal Outros

4.2 Caso tenha selecionado “Outros” na pergunta 4.1, favor detalhar.

4.3 Você tem o hábito de ler?

- Sim Não

4.4 Caso tenha selecionado “Sim” na pergunta 4.3, favor indicar o tipo da leitura.

4.5 Como é o seu acesso à internet? (selecione mais de uma alternativa, se necessário)

Pelo celular Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.) No trabalho

Na Universidade Em Lan House / Cyber Café Outras formas de acesso

4.6 Caso tenha selecionado “Outras formas de acesso” na pergunta 4.5, favor detalhar.

4.7 Você utiliza a internet para quê? (selecione mais de uma alternativa, se necessário)

Participar em Redes Sociais Jogar Estudar Trabalhar Outras

4.8 Caso tenha selecionado “Outras” na pergunta 4.7, favor detalhar.

APÊNDICE D – ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ESTUDANTES RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

- 1 Por que você decidiu ser estudante residente no Programa Residência Pedagógica?
- 2 Como foi a experiência de ser estudante residente?
- 3 Foi uma experiência significativa para o seu percurso acadêmico e profissional? Por quê?
- 4 Pôde tirar proveito para atuar futuramente como docente?
- 5 Quais as contribuições que o Programa Residência Pedagógica trouxe para a sua formação inicial e para o seu trabalho de professor (a)?
- 6 Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica?
- 7 Quais os pontos negativos do Programa Residência Pedagógica?
- 8 Como a Residência Pedagógica valoriza o magistério?
- 9 Você considera esse modelo de formação inicial adequado às necessidades dos futuros professores? Por quê?
- 10 Foi possível fazer um diálogo entre a residência pedagógica e o que vivencia na graduação por meio das teorias?
- 11 O que você aprendeu no Programa Residência Pedagógica, que não aprendeu na graduação?
- 12 Você se sente mais preparado(a) para a docência após esse período na Residência Pedagógica?
- 13 Você acredita que os estudantes residentes que participam da residência se sentem mais motivados para exercerem o magistério? Por quê?
- 14 Na sua percepção os estudantes residentes que participam do Programa Residência Pedagógica possuem uma formação inicial mais próxima da realidade?
- 15 Quais dificuldades enfrentou no percurso da Residência Pedagógica?
- 16 Você recomendaria o Programa Residência Pedagógica aos seus colegas de graduação em Pedagogia? Por quê?

APÊNDICE E – AGRADECIMENTOS E SUGESTÕES

Agradecemos sua importante contribuição!

Utilize o espaço abaixo para deixar algum comentário adicional ou sugestão.

APÊNDICE F – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

XII. Nome

Nomes dos Sujeitos 1 a 23

1.2 RG

RG dos Sujeitos 1 a 23

1.3 Estado Civil

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Casado (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Casado (a)	Solteiro (a)	Casado (a)

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
Solteiro (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Casado (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Solteiro (a)	Casado (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)	Solteiro (a)

1.4 Local de residência

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Rural

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Urbana	Rural	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana

1.5 Endereço

Endereços dos Sujeitos 1 a 23

1.6 Profissão

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6
Estudante	Funcionária Pública	Estudante	Estudante	Estudante	Auxiliar de Cozinha

Sujeito 7	Sujeito 8	Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12
Estudante	Estudante	Consultora de Vendas	Assistente Administrativo	Estudante	Estudante

Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16	Sujeito 17	Sujeito 18
Professora	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante

Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante

1.7 Município de nascimento

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Belém	Belém	Belém	Belém	Belém	Vigia	Belém	Quatipuru

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
Ananindeua	Belém	Belém	Belém	Belém	São Miguel do Guamá	Belém	Belém

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Belém	Belém	Belém	Belém	Belém	Belém	Belém

1.8 Como você define a sua cor de pele?

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Preta	Parda	Parda	Parda	Parda	Parda	Branca	Parda

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
Parda	Preta	Branca	Parda	Amarela	Parda	Preta	Preta

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Branca	Parda	Parda	Parda	Parda	Branca	Preta

1.9 Sexo

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino

1.10 Quantos anos você tem?

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
De 30 a 39	De 40 a 49	Até 24	De 25 a 29	Até 24	De 30 a 39	De 30 a 39	De 30 a 39

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
De 25 a 29	Até 24	De 25 a 29	De 40 a 49	De 25 a 29	De 30 a 39	De 25 a 29	Até 24

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Até 24	De 25 a 29	Até 24	Até 24	Até 24	Até 24	Até 24

2.1 Que posição você ocupa na ordem de nascimento?

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Filho do meio	Filho mais novo	Filho mais velho	Filho mais velho	Filho mais novo	Filho do meio	Filho mais velho	Filho mais novo

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
Filho mais velho	Filho do meio	Filho mais velho	Filho mais velho	Filho mais velho	Filho do meio	Filho do meio	Filho do meio

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Filho mais novo	Filho mais velho	Filho do meio	Filho mais velho	Filho mais velho	Filho do meio	Filho do meio

2.2 Como é a configuração das pessoas que compartilham a mesma residência com você?
(selecione mais de uma alternativa, se necessário)

Sujeito	Configuração
Sujeito 1	Esposo (a), Filho (a) do relacionamento atual
Sujeito 2	Pai/Mãe, Filho (a) de relacionamentos anteriores
Sujeito 3	Pai/Mãe, Irmãos
Sujeito 4	Pai/Mãe, Irmãos, Padrasto/Madrasta, Cunhado (a)
Sujeito 5	Pai/Mãe, Sobrinho (a)
Sujeito 6	Esposo (a), Filho (a) do relacionamento atual, Filho (a) de relacionamentos anteriores
Sujeito 7	Pai/Mãe, Filho (a) do relacionamento atual, Sobrinho (a)
Sujeito 8	Esposo (a), Filho (a) do relacionamento atual
Sujeito 9	Avô/Avó, Tio (a), Sobrinho (a)
Sujeito 10	Mora sozinho (a)
Sujeito 11	Companheiro (a), Sogro (a)
Sujeito 12	Esposo (a), Filho (a) do relacionamento atual
Sujeito 13	Pai/Mãe, Irmãos
Sujeito 14	Companheiro (a), Irmãos, Filho (a) do relacionamento atual
Sujeito 15	Pai/Mãe, Irmãos, Tio (a)
Sujeito 16	Irmãos, Avô/Avó, Primo (a)
Sujeito 17	Pai/Mãe
Sujeito 18	Esposo, Filho (a) do relacionamento atual
Sujeito 19	Pai/Mãe, Irmãos, Filho (a) de relacionamentos anteriores
Sujeito 20	Irmãos, Filho (a) de relacionamentos anteriores
Sujeito 21	Avô/Avó, Tio (a), Primo (a)
Sujeito 22	Avô/Avó
Sujeito 23	Pai/Mãe, Irmãos, Sobrinho (a), Cunhado (a)

2.3 Detalhe a quantidade de pessoas de acordo com a configuração selecionada na pergunta 2.2. Exemplo: 1 esposa, 2 filhos relacionamento atual; 1 pai, 1 mãe etc.

Sujeito	Quantidade / Configuração
Sujeito 1	1 esposo, 1 filho
Sujeito 2	1 Pai, 1 mãe, 2 filhas
Sujeito 3	1 Pai, 1 Mãe e 2 Irmãos
Sujeito 4	1 mãe, 1 padrasto, 1 irmão, 1 irmã, 1 cunhada
Sujeito 5	1 mãe, 1 pai e 1 sobrinha
Sujeito 6	1 esposa, 2 filhos do relacionamento atual, 1 filho do relacionamento anterior
Sujeito 7	1 PAI, 3 FILHOS, 1 SOBRINHO
Sujeito 8	1 esposo e 2 filhas
Sujeito 9	1 avô, 1 tia, 2 tios e 1 sobrinho
Sujeito 10	Mora sozinho (a)
Sujeito 11	1 companheiro, 1 sogra
Sujeito 12	1 esposo 3 filhos relacionamento atual
Sujeito 13	1 Pai, 1 Mãe e 1 irmã
Sujeito 14	1 companheiro, 1 filha, 1 irmã
Sujeito 15	1 irmã, 1 irmão, 1 mãe e 1 tia
Sujeito 16	1 irmão, 1 avô, 1 avó, 1 primo
Sujeito 17	1 pai, 1 mãe
Sujeito 18	1 esposo, 1 filho do relacionamento atual
Sujeito 19	1 pai, 3 irmãos, 1 filha relacionamento anterior
Sujeito 20	1 filha e 2 irmãos
Sujeito 21	2 avós, 1 tio, 1 primo
Sujeito 22	1 Avó
Sujeito 23	1 pai, 1 mãe, 3 irmãos, 1 cunhado, 1 sobrinha

2.4 Qual é a sua renda familiar?

Sujeito	Renda familiar	Sujeito	Renda familiar
Sujeito 1	Até 1 salário mínimo	Sujeito 13	Mais de 2 a 3 salários mínimos
Sujeito 2	Mais de 3 a 4 salários mínimos	Sujeito 14	Mais de 1 a 2 salários mínimos
Sujeito 3	Mais de 1 a 2 salários mínimos	Sujeito 15	Até 1 salário mínimo
Sujeito 4	Mais de 2 a 3 salários mínimos	Sujeito 16	Mais de 1 a 2 salários mínimos
Sujeito 5	Até 1 salário mínimo	Sujeito 17	Mais de 1 a 2 salários mínimos
Sujeito 6	Mais de 1 a 2 salários mínimos	Sujeito 18	Mais de 1 a 2 salários mínimos
Sujeito 7	Até 1 salário mínimo	Sujeito 19	Até 1 salário mínimo
Sujeito 8	Mais de 2 a 3 salários mínimos	Sujeito 20	Até 1 salário mínimo
Sujeito 9	Mais de 2 a 3 salários mínimos	Sujeito 21	Mais de 1 a 2 salários mínimos
Sujeito 10	Até 1 salário mínimo	Sujeito 22	Até 1 salário mínimo
Sujeito 11	Até 1 salário mínimo	Sujeito 23	Mais de 2 a 3 salários mínimos
Sujeito 12	Mais de 1 a 2 salários mínimos		

3.1 Semestre que está cursando

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
8°	8°	8°	8°	8°	8°	8°	8°

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
8°	8°	7°	8°	8°	8°	8°	8°

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
8°	8°	8°	8°	8°	8°	8°

3.2 Turno em que estuda

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Noite	Noite	Manhã	Manhã	Manhã	Noite	Noite	Noite

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
Noite	Noite	Noite	Noite	Noite	Noite	Noite	Noite

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Noite	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Noite	Manhã

3.3 Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

Sujeito	Tipo de escola	Sujeito	Tipo de escola
Sujeito 1	Todo em escola pública	Sujeito 13	Todo em escola pública
Sujeito 2	Todo em escola privada (particular)	Sujeito 14	Todo em escola pública
Sujeito 3	Todo em escola privada (particular)	Sujeito 15	Todo em escola pública
Sujeito 4	Todo em escola pública	Sujeito 16	Todo em escola pública
Sujeito 5	Todo em escola pública	Sujeito 17	Todo em escola privada (particular)
Sujeito 6	Todo em escola pública	Sujeito 18	Todo em escola pública
Sujeito 7	Todo em escola pública	Sujeito 19	A maior parte em escola pública
Sujeito 8	Todo em escola pública	Sujeito 20	A maior parte em escola pública
Sujeito 9	Todo em escola pública	Sujeito 21	Todo em escola pública
Sujeito 10	Todo em escola pública	Sujeito 22	A maior parte em escola pública
Sujeito 11	Todo em escola pública	Sujeito 23	Todo em escola pública
Sujeito 12	Todo em escola pública		

3.4 Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

Sujeito	Tipo de escola	Sujeito	Tipo de escola
Sujeito 1	Todo em escola pública	Sujeito 13	Todo em escola pública

Sujeito 2	Todo em escola privada (particular)	Sujeito 14	Todo em escola pública
Sujeito 3	Todo em escola privada (particular)	Sujeito 15	Todo em escola pública
Sujeito 4	Todo em escola pública	Sujeito 16	Todo em escola pública
Sujeito 5	Todo em escola pública	Sujeito 17	Todo em escola privada (particular)
Sujeito 6	Todo em escola pública	Sujeito 18	A maior parte em escola privada (particular)
Sujeito 7	Todo em escola pública	Sujeito 19	Todo em escola pública
Sujeito 8	Todo em escola pública	Sujeito 20	Todo em escola privada (particular)
Sujeito 9	Todo em escola pública	Sujeito 21	Todo em escola pública
Sujeito 10	Todo em escola pública	Sujeito 22	Todo em escola pública
Sujeito 11	Todo em escola pública	Sujeito 23	Todo em escola pública
Sujeito 12	Todo em escola pública		

3.5 Em que ano você ingressou no curso de Pedagogia?

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016

3.6 Você realizou algum tipo de atividade acadêmica durante a graduação, além das obrigatórias? (selecione mais de uma alternativa, se necessário)

Sujeito	Atividade acadêmica
Sujeito 1	Atividades de iniciação científica, Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição
Sujeito 2	Nenhuma atividade
Sujeito 3	Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição, Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 4	Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição, Atividades de extensão promovidas pela minha instituição, Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 5	Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 6	Nenhuma atividade
Sujeito 7	Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 8	Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição
Sujeito 9	Atividades de monitoria
Sujeito 10	Atividades de extensão promovidas pela minha instituição, Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 11	Atividades de extensão promovidas pela minha instituição
Sujeito 12	Outras
Sujeito 13	Atividades de monitoria, Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição, Atividades de extensão promovidas pela minha instituição, Outras
Sujeito 14	Outras
Sujeito 15	Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 16	Atividades de monitoria, Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição, Atividades de extensão promovidas pela minha instituição, Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 17	Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 18	Outras
Sujeito 19	Outras
Sujeito 20	Atividades de iniciação científica, Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)

Sujeito 21	Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição, Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 22	Atividade de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização etc.)
Sujeito 23	Outras

3.7 Caso tenha selecionado “Outras” na pergunta 3.6, favor detalhar.

Sujeito	Atividade acadêmica
Sujeito 1	-
Sujeito 2	-
Sujeito 3	-
Sujeito 4	-
Sujeito 5	-
Sujeito 6	-
Sujeito 7	-
Sujeito 8	-
Sujeito 9	-
Sujeito 10	-
Sujeito 11	-
Sujeito 12	Residência pedagógica
Sujeito 13	Estágio, bolsa trabalho.
Sujeito 14	-
Sujeito 15	-
Sujeito 16	-
Sujeito 17	-
Sujeito 18	Programa Residência Pedagógica
Sujeito 19	Residência Pedagógica
Sujeito 20	-
Sujeito 21	-
Sujeito 22	-
Sujeito 23	Apenas a Residência

4.1 O que você gosta ou tem hábito de ver na televisão? (selecione mais de uma alternativa, se necessário)

Sujeito	Programação	Sujeito	Programação
Sujeito 1	Outros	Sujeito 13	Jornal
Sujeito 2	Filmes, Desenhos, Jornal	Sujeito 14	Filmes, Desenhos, Jornal, Outros
Sujeito 3	Novelas, Filmes, Jornal	Sujeito 15	Filmes
Sujeito 4	Filmes, Desenhos, Outros	Sujeito 16	Jornal
Sujeito 5	Novelas, Filmes, Jornal	Sujeito 17	Jornal
Sujeito 6	Filmes, Jornal, Outros	Sujeito 18	Filmes, Desenhos, Jornal, Outros
Sujeito 7	Jornal	Sujeito 19	Novelas, Filmes, Jornal
Sujeito 8	Jornal	Sujeito 20	Filmes, Jornal
Sujeito 9	Filmes	Sujeito 21	Filmes, Jornal
Sujeito 10	Filmes	Sujeito 22	Filmes
Sujeito 11	Filmes, Desenhos, Jornal, Outros	Sujeito 23	Jornal
Sujeito 12	Filmes, Jornal		

4.2 Caso tenha selecionado “Outros” na pergunta 4.1, favor detalhar.

Sujeito	Programação	Sujeito	Programação
Sujeito 1	Não tenho hábito de ver TV	Sujeito 13	-
Sujeito 2	-	Sujeito 14	Documentários, programação religiosa
Sujeito 3	-	Sujeito 15	-
Sujeito 4	Séries e documentários	Sujeito 16	-
Sujeito 5	-	Sujeito 17	-
Sujeito 6	Documentários	Sujeito 18	Séries, documentários
Sujeito 7	-	Sujeito 19	-
Sujeito 8	-	Sujeito 20	-
Sujeito 9	-	Sujeito 21	-
Sujeito 10	-	Sujeito 22	-
Sujeito 11	Documentários	Sujeito 23	-
Sujeito 12	-		

4.3 Você tem o hábito de ler?

Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Sujeito 9	Sujeito 10	Sujeito 11	Sujeito 12	Sujeito 13	Sujeito 14	Sujeito 15	Sujeito 16
Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

Sujeito 17	Sujeito 18	Sujeito 19	Sujeito 20	Sujeito 21	Sujeito 22	Sujeito 23
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim

4.4 Caso tenha selecionado “Sim” na pergunta 4.3, favor indicar o tipo da leitura.

Sujeito	Leitura
Sujeito 1	Livros de romance, artigos da internet, livros acadêmicos, etc.
Sujeito 2	Romances, ficção científica
Sujeito 3	-
Sujeito 4	Romance, acadêmico e poesias
Sujeito 5	Romance
Sujeito 6	Jornal, revista
Sujeito 7	METODOLOGIAS ATIVAS LILIAN BACICH
Sujeito 8	livros
Sujeito 9	-
Sujeito 10	Romance policial; filosofia e história das religiões
Sujeito 11	Acadêmica e literatura juvenil
Sujeito 12	Informativas, educativas
Sujeito 13	Livros e jornais
Sujeito 14	Textos de informações científica e gerais em especial as utilidades públicas
Sujeito 15	-
Sujeito 16	-
Sujeito 17	Leituras de cunho pedagógico; temas relacionados a tecnologia na educação, temas voltados a séries e outros diversos
Sujeito 18	Leitura de artigos acadêmicos, livros de gêneros variados
Sujeito 19	Principalmente, Romances e livros espíritas por prazer e os textos acadêmicos por obrigação
Sujeito 20	Todos os gêneros
Sujeito 21	Livros se diversos gêneros e artigo científico
Sujeito 22	-
Sujeito 23	Romances

4.5 Como é o seu acesso à internet? (selecione mais de uma alternativa, se necessário)

Sujeito	Acesso
Sujeito 1	Pelo celular
Sujeito 2	Pelo celular, Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.), No trabalho, Na Universidade
Sujeito 3	Pelo celular, Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.)
Sujeito 4	Pelo celular, Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.)
Sujeito 5	Pelo celular, Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.)
Sujeito 6	Pelo celular, Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.), Na Universidade
Sujeito 7	Pelo celular
Sujeito 8	Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.)
Sujeito 9	Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.), No trabalho, Na Universidade
Sujeito 10	Pelo celular, No trabalho, Na Universidade
Sujeito 11	Pelo celular, Na Universidade
Sujeito 12	Pelo celular, Na Universidade
Sujeito 13	Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.)
Sujeito 14	Pelo celular, Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.), Na Universidade
Sujeito 15	Pelo celular
Sujeito 16	Pelo celular, Residencial (fibra óptica, satélite, ADSL etc.), Na Universidade
Sujeito 17	Pelo celular
Sujeito 18	Pelo celular, Na Universidade
Sujeito 19	Pelo celular, Na Universidade
Sujeito 20	Pelo celular
Sujeito 21	Pelo celular, Na Universidade
Sujeito 22	Pelo celular, Na Universidade
Sujeito 23	Pelo celular, Na Universidade

4.6 Caso tenha selecionado “Outras formas de acesso” na pergunta 4.5, favor detalhar.

Nenhum Sujeito selecionou “Outras formas de acesso”.

4.7 Você utiliza a internet para quê? (selecione mais de uma alternativa, se necessário)

Sujeito	Utilização
Sujeito 1	Participar em Redes Sociais, Estudar, Trabalhar
Sujeito 2	Participar em Redes Sociais, Jogar, Estudar, Trabalhar
Sujeito 3	Participar em Redes Sociais, Estudar
Sujeito 4	Participar em Redes Sociais, Jogar, Estudar, Trabalhar
Sujeito 5	Participar em Redes Sociais, Estudar
Sujeito 6	Participar em Redes Sociais, Jogar, Estudar, Outras
Sujeito 7	Estudar
Sujeito 8	Participar em Redes Sociais, Estudar
Sujeito 9	Participar em Redes Sociais, Estudar, Trabalhar
Sujeito 10	Participar em Redes Sociais, Estudar, Trabalhar
Sujeito 11	Participar em Redes Sociais, Jogar, Estudar, Trabalhar
Sujeito 12	Estudar, Outras
Sujeito 13	Participar em Redes Sociais, Estudar, Trabalhar
Sujeito 14	Participar em Redes Sociais, Estudar, Outras
Sujeito 15	Estudar
Sujeito 16	Participar em Redes Sociais, Estudar, Trabalhar
Sujeito 17	Participar em Redes Sociais, Jogar, Estudar, Trabalhar
Sujeito 18	Participar em Redes Sociais, Estudar
Sujeito 19	Participar em Redes Sociais, Estudar
Sujeito 20	Participar em Redes Sociais, Estudar, Trabalhar
Sujeito 21	Participar em Redes Sociais, Estudar, Trabalhar
Sujeito 22	Participar em Redes Sociais, Jogar, Estudar
Sujeito 23	Participar em Redes Sociais, Estudar

4.8 Caso tenha selecionado “Outras” na pergunta 4.7, favor detalhar.

Sujeito	Utilização	Sujeito	Utilização
Sujeito 1	-	Sujeito 13	-
Sujeito 2	-	Sujeito 14	Assuntos financeiros
Sujeito 3	-	Sujeito 15	-
Sujeito 4	-	Sujeito 16	-
Sujeito 5	-	Sujeito 17	-
Sujeito 6	Pesquisar	Sujeito 18	-
Sujeito 7	-	Sujeito 19	-
Sujeito 8	-	Sujeito 20	-
Sujeito 9	-	Sujeito 21	-
Sujeito 10	-	Sujeito 22	-
Sujeito 11	-	Sujeito 23	-
Sujeito 12	Curiosidades diversas		

APÊNDICE G – RESPOSTAS À ENTREVISTA (1ª FASE) – FAMILIARIZAÇÃO DOS DADOS

1 Por que você decidiu ser estudante residente no Programa Residência Pedagógica?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	É um projeto que impulsiona uma experiência diferenciada do estágio supervisionado, para a minha formação inicial docente.
Sujeito 2	Achei uma proposta diferenciada oportunizando melhoria no currículo
Sujeito 3	Para adquirir experiências profissionais de práticas pedagógicas e de gestão escolar com docentes que atuam na rede pública de ensino e agregar estas experiências ao meu currículo.
Sujeito 4	Pela oportunidade de vivência nas amplas ramificações que a pedagogia abrange. Como coordenação, gestão, docência e apoio pedagógico.
Sujeito 5	Porque vi no programa uma oportunidade de aproximação do meu futuro local de trabalho, de maneira que pudesse aprender como é ser docente nas práticas diárias de sala de aula, além de poder conhecer a realidade do trabalho com as crianças.
Sujeito 6	Essa escolha teve dois eixos: a bolsa e a experiência de participar de um projeto cuja expectativas eram as melhores possíveis, a vivência da sala de aula e a participação ativa nesses espaços.
Sujeito 7	Foi para o meu aperfeiçoamento profissional e acadêmico e visando o auxílio da bolsa para a minha manutenção na universidade.
Sujeito 8	Pela oportunidade de estar colocando em prática o que aprendi na sala de aula.
Sujeito 9	Acreditei que seria uma forma de me especializar melhor e obter mais segurança no exercício da docência.
Sujeito 10	Pois era um dos únicos programas que eu poderia ingressar na condição em que estava no momento.
Sujeito 11	Para ampliar a vivência da docência ainda dentro do processo de graduação.
Sujeito 12	Para ter um pouco mais de experiência na área e pra ter um benefício financeiro.
Sujeito 13	Para melhorar meu currículo, obter mais segurança enquanto futura professora.
Sujeito 14	Para conhecer de forma prática e contínua as atuações do pedagogo mediante as múltiplas situações no contexto da escola pública e relacionar com as teorias assimiladas nas disciplinas do curso de pedagogia.
Sujeito 15	A bolsa é a participação no programa iam ajudar em casa.
Sujeito 16	Pela experiência em construir conhecimentos práticos aliados as teorias da academia.
Sujeito 17	Para ampliar meus conhecimentos acerca da docência, tendo uma proximidade maior com a prática, pois somente os estágios obrigatórios supervisionados não estavam sendo suficientes para mostrar o que de fato é acompanhar a rotina de uma escola.
Sujeito 18	Para me qualificar enquanto docente, partindo da imersão na escola campo.
Sujeito 19	Contribuição para o currículo, bolsa e carga horária acessível.
Sujeito 20	Por ser uma grande contribuição para a formação e construção da prática pedagógica.
Sujeito 21	Pelo contato maior com a escola e a obtenção dos conhecimentos para minha formação profissional.
Sujeito 22	Achei muito válido a proposta da residência no seu geral.
Sujeito 23	Já estava na metade do curso e tinha pouca vivência acadêmica, pois trabalhava no turno da tarde, assim que saí do trabalho foram ofertadas as vagas da residência pedagógica.

2 Como foi a experiência de ser estudante residente?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Foi interessante estar imersa no cotidiano escolar, além da visão de aluno ou professora, foi um olhar intermediário no processo de ensino-aprendizagem.
Sujeito 2	Momento de crescimento pessoal e como futuro profissional.
Sujeito 3	Foi uma experiência muito boa, com bastante aprendizados, no entanto, algumas vezes sacrificante.
Sujeito 4	Ótima, muito aprendizado e conquistas, além de compartilhamento e troca de experiências.
Sujeito 5	Foi ótima. Pude absorver muitos aprendizados. A troca de conhecimentos e experiências com certeza contribuíram bastante para meu crescimento pessoal e acadêmico. Participar da residência só confirmou a vontade de ser professora.
Sujeito 6	Não superou a minha expectativa, pois esperava muito mais desse projeto, no sentido de mais intensidade quanto a outras atividades que não a sala de aula.

Sujeito 7	Foi uma experiência inigualável, por proporcionar oportunidades que estimularam capacidades, habilidades, intervenções didáticas e escolares.
Sujeito 8	Foi muito rico e determinante para a minha formação inicial docente.
Sujeito 9	Um pouco frustrante pois acredito que por ser o primeiro ano, faltou organização e comunicação.
Sujeito 10	Foi incrível, pois pude entender de modo mais objetivo os processos que ocorrem na escola e qual deve ser minha postura enquanto profissional.
Sujeito 11	Ótima, tive a oportunidade de apreender as habilidades, competências, conhecimentos, práticas pedagógicas nas vivências cotidianas na escola campo.
Sujeito 12	Gratificante.
Sujeito 13	Foi uma experiência de imersão na realidade do trabalho do docente em uma escola pública.
Sujeito 14	Excelente, me capacitou a compreender o papel do professor para além da sala de aula.
Sujeito 15	Mediana. Não pude explorar muito em campo.
Sujeito 16	Apesar de ter deixado a rotina um pouco mais corrida e pesada, foi gratificante e produtiva.
Sujeito 17	Muito gratificante, até mesmo superou minhas expectativas por poder perpassar pela Educação Infantil, Ensino fundamental e Coordenação pedagógica de modo que contribuísse de fato com a instituição.
Sujeito 18	Muito boa. Pude compreender os pontos positivos e negativos da docência.
Sujeito 19	Enriquecedora, possibilitando uma maior imersão no ambiente escolar do que o Estágio obrigatório proporciona, fui muito bem acolhida pelas preceptoras, coordenação e gestão da escola, permitindo a minha participação em diversas atividades da escola, tornando a experiência muito ampla e contribuindo para a minha atuação como professora a partir da minha percepção da dinâmica escolar e de sala de aula.
Sujeito 20	Excelente.
Sujeito 21	Foi uma experiência boa, trabalhosa e cansativa.
Sujeito 22	Muito boa. Os preceptores a qual eu fui designado foram sempre atentos a me ensinar o máximo de coisas e muito pacientes comigo.
Sujeito 23	No início foi bem curioso, pois não sabíamos como seria, o programa é novo, e até as orientadoras estavam descobrindo como se daria o percurso. A residência proporcionou uma vivência mais direta com a escola e isso foi fundamental para a minha construção como profissional da educação, percebendo as práticas existentes na escola e coincidindo com as leituras sobre BNCC, competências, habilidades, práticas pedagógicas etc.

3 Foi uma experiência significativa para o seu percurso acadêmico e profissional? Por quê?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Sim, com certeza. Poderei atentar para os conhecimentos adquiridos no percurso da residência e melhorar as falhas possíveis, com mais segurança e auto confiança.
Sujeito 2	Sim. O maior tempo nas escolas campos me fizeram ampliar os conhecimentos na educação, obtendo mais autoconfiança e decidir uma área de atuação profissional para o futuro.
Sujeito 3	Sim, pois me deu mais segurança em atuar como docente, ideias de práticas pedagógicas para cada nível de ensino.
Sujeito 4	Sim. Porque permitiu a vivência na docência, com os alunos, docentes e os funcionários da escola. Como proceder em sala de aula, o fazer e saber fazer com mais confiança.
Sujeito 5	Sim. Porque ter contato com a escola, compreender na prática o que é ser professor, nesse percurso percebi todas as dificuldades, resistências que a categoria sofre, mas sobretudo percebi que ser professor é um grande gesto de amor e generosidade. Isso me trouxe mais confiança em minha trajetória acadêmica e profissional.
Sujeito 6	Sim, porque as vivências dos espaços escolares onde foi realizado o projeto retrata a realidade da escola pública brasileira.
Sujeito 7	Sim. Por que contribuiu para a resignificação na minha formação como pedagoga.
Sujeito 8	Sim. Na residência foi possível vivenciar as práticas da sala de aula e da escola como um todo.
Sujeito 9	Apesar dos contratemplos acredito ter sido significativa pois a atuação com a turma me proporcionou uma experiência na qual apenas na teoria eu não teria.
Sujeito 10	Sim, pois a partir dessa experiência além do fortalecimento do meu currículo pude me sensibilizar quanto profissional e a partir disso penso que poderei exercer minha função com mais humildade e atenção.
Sujeito 11	Sim. Ajudou com a vivência em sala de aula. As situações de regência em sala de aula nos mostram como é o cotidiano de um profissional da educação.
Sujeito 12	Sim. Porque pode adquirir experiência e aprender observando a prática das professoras.

Sujeito 13	Como qualquer estágio, a residência foi importante para a prática necessária para formação profissional.
Sujeito 14	Por agregar perspectivas educacionais para além da teoria e do estágio supervisionado.
Sujeito 15	Sim. Um caminho de conhecimento e oportunidades.
Sujeito 16	Sim, vivenciar a realidade da escola pública trouxe um diferencial para o meu olhar não apenas profissional, mas também pessoal
Sujeito 17	Sem dúvidas, como foi em um período considerável, me aproximou da rotina escolar e dos profissionais que ali trabalhavam, de modo que me sentisse parte do ambiente, além de poder trazer essas experiências para as aulas.
Sujeito 18	O programa Residência Pedagógica, partindo do princípio de observação qualitativa do ensino/aprendizagem, me proporcionou um olhar atento acerca do trabalho docente, bem como, uma busca por inovações nas metodologias de ensino, considerando os alunos com suas peculiaridades, não apenas o coletivo, mas suas individualidades.
Sujeito 19	Sim, me aproximou do trabalho que irei realizar quando estiver atuando como professora, esclarecendo dúvidas, visualizando exemplos, desvendando mitos e me proporcionando elaborar e realizar atividades práticas com os alunos e na coordenação que contribuem para minha aprendizagem, no que tange ao “o que fazer” e “como fazer”.
Sujeito 20	Sim, porque diferente do estágio curricular, o programa residência pedagógica me possibilitou interagir com todos os espaços da escola. Conhecendo suas diferentes demandas e urgências.
Sujeito 21	Sim, pois pude compreender a dinâmica de uma escola na prática, ser mais ativa na instituição e entender seu funcionamento e as suas relações.
Sujeito 22	Como eu havia dito, aprendi muita coisa com os preceptores, sobre planejamento até em como lidar de forma sensível com algumas situações com os alunos.
Sujeito 23	Sim, por proporcionar mais tempo na escola, não houve apenas um retrato semanal e sim um trabalho diário.

4 Pôde tirar proveito para atuar futuramente como docente?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Sim. No PRP pudemos desenvolver competências e habilidades na realização das práticas pedagógicas.
Sujeito 2	Sim. Decisão de atuar na educação infantil – creche.
Sujeito 3	Sim. Na escola campo as preceptoras nos orientavam acerca de se ter habilidade no processo ensino aprendizagem.
Sujeito 4	Sim. É uma das experiências que permite o aprimoramento na docência.
Sujeito 5	Sim, com certeza. Levarei todos os aprendizados para a vida profissional, e no caso das experiências e comportamentos que não são tão boas, com certeza me servirá de exemplos para não as repetir.
Sujeito 6	Sim, diante as ocorrências nos espaços escolares foi proveitoso conhecer, vivenciar e ter habilidade na resolução de situações problemas e fazer uso das práticas e metodologias aplicadas nas salas de aula.
Sujeito 7	Sim.
Sujeito 8	Sim.
Sujeito 9	Com certeza! Não tinha nenhuma habilidade para exercer a docência. O PRP me possibilitou essas vivências na escola campo.
Sujeito 10	Sim.
Sujeito 11	Sim.
Sujeito 12	Sim.
Sujeito 13	Sim, a prática na residência pedagógica certamente será proveitosa para a futura docência.
Sujeito 14	Sim. Em especial na atuação infantil de 0 a 5 anos.
Sujeito 15	Sim.
Sujeito 16	Com certeza!
Sujeito 17	Sim, traz uma segurança maior para poder um dia assumir uma sala de aula.
Sujeito 18	Com certeza. O Programa indicou os rumos para um trabalho docente com êxito.
Sujeito 19	Com certeza, pude perceber no trabalho das preceptoras projetos que incentivam a participação e desenvolvimento dos alunos, outro ponto é o incentivo à leitura que a escola como um todo tem como atividade fundamental.
Sujeito 20	Sim.

Sujeito 21	Sim.
Sujeito 22	Com certeza. Com as habilidades e conhecimentos adquiridos, me sinto muito preparado pra atuar na área. (Claro que falta muita coisa)
Sujeito 23	Sim, perceber as práticas e refletir sobre elas, positivas e negativas, práticas que contribuam para o repertório docente.

5 Quais as contribuições que o Programa Residência Pedagógica trouxe para a sua formação inicial e para o seu trabalho de professor(a)?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Além da experiência, network com os educadores da escola campo, vivências com os demais residentes etc. Tudo corroborou com a minha formação inicial docente, inclusive o desenvolvimento de competências e habilidades para meu desenvolvimento pessoal e profissional no exercício da docência.
Sujeito 2	Conhecimentos práticos e formas de pensar o melhor modo de atuar com os poucos recursos nas instalações públicas. Tentar ser melhor com as possibilidades existentes.
Sujeito 3	Pude aprender algumas práticas de ensino com as professoras, a atuação da coordenação e direção da escola, oportunidade de regência na escola Campo, mais segurança para minha atuação docente.
Sujeito 4	Aprimoramento e experiência profissional, como investimento prioritário na carreira docente.
Sujeito 5	A articulação da teoria-prática, a oportunidade de aproximação com o futuro local de trabalho, as atividades desenvolvidas que estão de modo a melhorar nossa atuação nas escolas.
Sujeito 6	Perceber a realidade da escola pública e a forma que os professores encontram para atuar na docência com o mínimo de estrutura possível para realizar seus planos e metodologias.
Sujeito 7	Contribuiu em como atuar como docente, em como tornar o trabalho do professor organizado, em como trabalhar com comunidade escolar e com a comunidade externa.
Sujeito 8	Por meio da residência além de poder colocar em prática as teorias da sala de aula, eu vivenciei o dia a dia da escola, e pode escrever e apresentar trabalho partindo das minhas observações.
Sujeito 9	Além da experiência na docência, me mostrou as dificuldades da coordenação e me fez implementar parte de um projeto de letramento na qual pretendo dar continuidade na minha atuação enquanto professor.
Sujeito 10	Inicialmente, foi a minha primeira experiência em sala de aula, em seguida o programa foi propulsor de questionamentos, de conhecimentos, de competências e habilidades que me muniram de repertórios para o meu futuro enquanto profissional.
Sujeito 11	Oportunizou a participação nos vários campos da educação infantil e séries iniciais.
Sujeito 12	Participar da residência pedagógica, foi bastante benéfico para o meu aprendizado, pois quando praticamos o que aprendemos, assimilamos melhor.
Sujeito 13	O maior proveito foi a oportunidade de pôr em prática as ideias estudadas, conhecer a realidade escolar, trabalhar com uma professora regente como guia e acompanhar a mesma turma de alunos.
Sujeito 14	Através do programa, pude perceber em qual etapa de ensino mais me identifiquei.
Sujeito 15	Lidar no dia a dia com professores experientes e competentes que foi a melhor coisa, pois me possibilitaram conhecimentos para efetivar as práticas pedagógicas na escola campo.
Sujeito 16	Novas didáticas e experiências de ensino.
Sujeito 17	Uma melhor ambientação do que seria a rotina anual de uma escola e como lidar com casos comuns e incomuns na prática, que só a teoria não era suficiente.
Sujeito 18	Colaborou com o entendimento da docência como uma construção de valores e saberes coletivos, onde eu pude ver a docência como algo que engloba uma relação de carinho, respeito e dedicação para com os alunos, sempre buscando melhorias voltadas para suprir as necessidades de aprendizado dos alunos.
Sujeito 19	Pensar em uma atuação com aproximação e sensibilização dos alunos, percebendo-os enquanto seres ativos e capazes, que pensam, falam e precisam se expressar, a partir da criticidade. Fazer o possível para desenvolver projetos e atividades que os contemplem nas suas subjetividades.
Sujeito 20	Experiências, possibilidades, visibilidades críticas das dificuldades e urgências na área da gestão, coordenação e da sala de aula.
Sujeito 21	Como lidar com certas situações, ter postura e conduta profissional.
Sujeito 22	Acho que a forma que a residência propõe a carga horária é muito válida, pois configura várias atividades que proporcionam um conhecimento dentro e fora do ambiente escolar.
Sujeito 23	O programa foi expressivo para a minha formação, pois havia um devido afastamento, por sair da aula e ir direto para o trabalho, desse modo vivendo pouco a universidade e a formação

	docente, a partir da residência, estar na escola e fazer parte da dinâmica da instituição estabelecendo relações entre a leitura acadêmica e da realidade presente na instituição.
--	--

6 Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Desenvolvimento das habilidades em projetos e planejamento didático. Experiência na formação pedagógica.
Sujeito 2	Maior tempo em escolas campos, maior contato com orientadora e preceptoras que possibilitam desenvolver conhecimentos, criticidade e ampliar conhecimentos.
Sujeito 3	Oportunidade de estágio em escolas da rede pública, adquirir experiências profissionais.
Sujeito 4	As horas que passamos na escola, as amplas possibilidades e as práticas pedagógicas.
Sujeito 5	Contribuições para uma formação inicial de qualidade, a relação entre universidade, escola e comunidade, apesar das dificuldades.
Sujeito 6	A participação de forma ativa e crítica, em planos de aula e projeto, junto ao docente responsável pela turma.
Sujeito 7	Valorização do magistério, respeito ao professor, oportunidade da vivência do cotidiano escolar, oportunizar a elaboração de projetos de intervenção, equivalência do estágio supervisionado obrigatório, aproximação da Universidade, Escola e comunidade, atendendo o tripé pesquisa, ensino e extensão.
Sujeito 8	O PRP incentiva o residente a valorizar o magistério e colocar o aluno para conhecer a realidade que lhe espera de forma crítica e reflexiva.
Sujeito 9	Experiência profissional, liberdade para implementação de projetos, poder atuar em séries diferentes assim como participar do geral na escola.
Sujeito 10	Formação; diálogo entre profissionais de diversas temporalidades; compartilhamento e informações.
Sujeito 11	A vivência na educação infantil e séries iniciais.
Sujeito 12	Aprender na prática o que aprendemos em sala de aula.
Sujeito 13	Um ponto positivo e diferencial em relação ao estágio foi a figura da professora regente (preceptora). Essa foi uma experiência próxima a uma tutoria, infelizmente a professora estava sempre muito ocupada para dar conselhos ou mesmo comentar como as residentes poderiam melhorar sua interação com a turma; mas comparado ao estágio normal houve mais troca entre residentes e professoras.
Sujeito 14	Presença contínua em determinadas turmas em tempo significativo.
Sujeito 15	A bolsa e a carga horária.
Sujeito 16	Oportunidade de novas experiências.
Sujeito 17	Mais dias na escola por semana, ter a parceria de fato das escolas selecionadas e trazer muitas experiências, além de poder intervir na sala de aula e estar mais próximo dos alunos.
Sujeito 18	Essa visão real da realidade em sala de aula; poder participar ativamente do trabalho docente durante a graduação; indicar meios que possibilitaram a compreensão da pedagogia como essencial para a comunidade.
Sujeito 19	Maior atuação na escola. Desenvolvimento pelos residentes de atividades em sala de aula e na coordenação. Acompanhamento das preceptoras. Reuniões com as coordenadoras Celi e Eliana, tirando dúvidas, recebendo orientações etc.
Sujeito 20	O PRP utiliza estratégias que valorizam o trabalho do professor em sala de aula e desperta o residente para as políticas de valorização do magistério. O PRP dá flexibilidade, ambientação, a possibilidade de realizar regências em sala de aula e intervenções críticas na escola como um todo.
Sujeito 21	Maior tempo de permanência nas escolas.
Sujeito 22	Carga horária diversificada, proposta de ensino dos residentes, trabalho com projetos, professores qualificados para o serviço de auxiliar.
Sujeito 23	Distanciamento e falta de respostas das orientadoras. Exigências repentinas.

7 Quais os pontos negativos do Programa Residência Pedagógica?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Por ser a primeira experiência programa nacionalmente, as falhas eram previstas, mas agora podem aprimorar para sua continuidade. Necessita de Comunicação mais clara entre coordenação, residentes e preceptores sobre as reais demandas da escola. A única oportunidade de reunião entre os três sujeitos foi para conhecer a escola campo e uma prevista para a finalização do programa em janeiro 2020.
Sujeito 2	Ter um número pequeno de participantes. As práticas não serão significativas sem uma boa fundamentação teórica trabalhada nas disciplinas do currículo do curso
Sujeito 3	Atividades e carga horária obrigatórias não compatível com o valor da bolsa, carga horária fixa para cada atividade (regência, coordenação, atividades fora da sala de aula...), realização de atividades que fogem da nossa área de atuação...
Sujeito 4	Falta mais planejamento, cronograma mais definido, os planos dos residentes mais delineados com as cargas horárias. Orientações mais presentes.
Sujeito 5	Quantidades de bolsas oferecidas é muito pouca comparado ao número de estudantes do curso de pedagogia que deveriam ter acesso ao programa.
Sujeito 6	A não participação dos residentes de forma ativa em gestão e coordenação.
Sujeito 7	A escolha das escolas campos, creio que tem escolas com mais necessidades a serem atendidas.
Sujeito 8	A ausência de uma programação mais efetiva para as ações que ocorreram ao longo do programa.
Sujeito 9	Reuniões que não englobam todos os participantes, principalmente os do noturno. Informações divergentes, falta de organização e entendimento do real objetivo.
Sujeito 10	Má organização das atividades.
Sujeito 11	A incerteza de algumas metodologias em determinados momentos.
Sujeito 12	Pra quem está cursando, é um acúmulo muito grande de atividades e a carga horária da residência e muito extensa e sobrecarrega o aluno.
Sujeito 13	Acredito que a tutoria poderia ter sido mais aprofundada. Também foram feitas poucas oficinas, muitos residentes sentiram falta de mais direcionamento para as aulas, é com sentir-se perdido e tímido sempre que se tenta algo novo.
Sujeito 14	Estrutura organizacional “escassa”. Não estamos seguros para a prática.
Sujeito 15	A falta de organização pra reuniões.
Sujeito 16	Achei um pouco desorganizado; alguns desencontros de informações e falta de suporte.
Sujeito 17	Um pouco da falta de comunicação entre as coordenadoras do projeto com a escola, acho que deveriam estar mais integradas e aumentar a quantidade de vezes que vão escola.
Sujeito 18	Falta de organização do programa quanto a reuniões e encontros.
Sujeito 19	É necessário que haja um cronograma prévio de reuniões a serem realizadas, pelo menos, durante um semestre.
Sujeito 20	Valorização exacerbada do uso da BNCC.
Sujeito 21	Creio que por sermos os primeiros residentes a falta de organização e certas informações que no início não ficaram tão claras.
Sujeito 22	Reuniões marcadas em cima da hora, plenamente por vezes sem consultar a disponibilidade dos residentes.
Sujeito 23	Distanciamento e falta de orientação. Exigências repentinas.

8 Como a Residência Pedagógica valoriza o magistério?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Pela maior atuação em sala de aula e possíveis atuações na coordenação pedagógica.
Sujeito 2	Apresentando a realidade pratica das salas de aula, mostrando que o professor tem a possibilidade de mudar sua realidade tentando melhorar o dia a dia para sua turma.
Sujeito 3	Contribui para a formação inicial de professores através da relação teoria x prática.
Sujeito 4	Na execução e planejamento de práticas pedagógicas de docentes.
Sujeito 5	Oportunizando que os futuros docentes conheçam a realidade das escolas básicas, incentivando-os a fazer as devidas observações, seja das turmas, do trabalho dos professores de sala, da configuração das escolas para fazer um trabalho diferente, ainda que não espetacular, pois sabemos das dificuldades e limitações de se desenvolver certas atividades.
Sujeito 6	Direcionando as práticas da docência de modo efetivo em relação a sala de aula.
Sujeito 7	Creio que mesmo com preceptor presente, o residente tem a liberdade de fazer intervenção junto ao professor.

Sujeito 8	Em colocar os residentes para vivenciar as práticas das escolas.
Sujeito 9	Valoriza por nos permitir interagir em todos os âmbitos escolar.
Sujeito 10	Penso que a partir da vivência ampla que temos antes de adentrarmos a uma unidade educacional, vamos sendo formados para nosso futuro profissional, mesmo com salários que poderiam ser melhores, mas uma política de carreira docente que seria uma das formas de valorizar nossa profissão.
Sujeito 11	Inserir os acadêmicos no ambiente escolar, junto as responsabilidades da profissão.
Sujeito 12	Dando oportunidade do aluno vivência experiências na sala de aula lá.
Sujeito 13	Sim, é uma profissão primordial para a manutenção e sustentação da sociedade, é incrivelmente difícil, principalmente nas condições da rede pública com crianças que trazem muitas carências de suas casas.
Sujeito 14	Como uma qualificação da prática docente em sala de aula.
Sujeito 15	Muito bem.
Sujeito 16	Vejo a residência como um ponto crucial para a valorização do professor quando o mesmo oportuniza o discente não apenas participar, mas também intervir na realidade vivenciada nas escolas, trazendo assim uma gama de conhecimentos e experiências para sua futura atuação.
Sujeito 17	Trazendo experiências cada vez mais cedo à estudantes da graduação, que saindo do curso se sentem mais auto confiantes e preparados a lecionar.
Sujeito 18	Mostrando o quanto a função de professor é árdua e pouco valorizada nesta sociedade. Mas através do programa pude perceber o quanto os professores têm lutado para mudar a vida das crianças, sendo solícitos e tendo empatia e sensibilidade em relação a eles.
Sujeito 19	Permitindo aos futuros pedagogos uma experiência de experimentação da escola como um todo, principalmente de coordenação e sala de aula, possibilitando o desenvolvimento de atividades que aproximam teoria e prática.
Sujeito 20	Pela integração e interação entre escola-comunidade-universidade.
Sujeito 21	Não sei opinar.
Sujeito 22	Na minha concepção valoriza no sentido de proporcionar ao futuro professor as várias vertentes que o mesmo pode fazer dentro da sala de aula e da escola.
Sujeito 23	Promovendo encontros de estágio. Roda de conversa acerca da trajetória na residência. Formação extra. Orientação dos alunos. E pagando o a bolsa.

9 Você considera esse modelo de formação inicial adequado às necessidades dos futuros professores? Por quê?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Sim, pois possibilita experiências que muitos graduandos não possuem.
Sujeito 2	Não. Precisa-se ampliar o tempo de imersão nas escolas, ampliar o vínculo de teoria e prática e desenvolver um currículo que valorize as práticas escolares.
Sujeito 3	Sim, no entanto, não totalmente.
Sujeito 4	Sim. Porém seria mais adequado no fim do curso e com a remuneração melhor.
Sujeito 5	Sim. Pois no programa vivi momentos que me fizeram perceber o que de verdade era ser professor, sem negar é claro o que vinha aprendendo na graduação, com as teorias apresentadas, mas sem dúvidas o contato com a escola reafirmou meu desejo de atuar na docência.
Sujeito 6	Sim, porque está direcionado as práticas da docência, mas precisa de ajustes que venham agregar a gestão e a coordenação.
Sujeito 7	Sim. Na formação acadêmica e profissional.
Sujeito 8	Em partes, pois o programa precisa de melhorias nas suas formulações.
Sujeito 9	Sim, pois nada melhor que a junção da teoria e a prática.
Sujeito 10	Sim, pois somos motivados a instigar e a intervir na realidade presente no cotidiano escolar, penso que isso ligado ao tripé universitário faz com que sejamos profissionais qualificados para as próximas gerações.
Sujeito 11	Sim, os anos devem ajudar a ajustar pontos no programa que irá auxiliar ainda mais essa participação dos docentes na regência em sala de aula.
Sujeito 12	Mais ou menos.
Sujeito 13	Sim, o programa precisa evoluir, sempre a algo a melhorar, mas é uma iniciativa importante que precisa ser posta em prática de maneira mais efetiva. Outros modelos fora do país me parecem mais interessante, mas atualmente o programa de residência é uma melhor iniciativa que o estágio como disciplina.

Sujeito 14	Não. Porque se trata de um programa excludente que não contempla todos os discentes dos cursos e por se necessitar de recursos financeiros torna-se instável.
Sujeito 15	Sim. Por que através dessa experiência possamos lidar melhor dentro duma sala de aula com 30 alunos pré-adolescentes.
Sujeito 16	Sim, mas não suficiente. Acredito que ele precise ter uma relação um pouco mais direta com as disciplinas da graduação, assim como nos estágios, que nos oportunizam ter algumas formações durante o percurso e socializações...
Sujeito 17	Sem dúvida, para quem está iniciando a jornada na pedagogia, é uma excelente forma de iniciar esse processo de práticas pedagógicas reflexivas e ousadas a partir do conhecimento crítico.
Sujeito 18	Esse conhecimento prévio sobre a escola e sua função social, sobre o trabalho docente e como ele transforma vidas, é algo que deve ser vivido antes durante a graduação, para o aluno poder fazer essa relação entre teoria e prática.
Sujeito 19	Sim, pois em sua formação é necessário que o professor tenha consciência dos desafios que encontrará quando estiver atuando em sua profissão.
Sujeito 20	Sim, porque proporciona uma visão crítica e mais significativa dos processos que ocorrem no chão da escola.
Sujeito 21	Sim, creio que a RP oferece aos estudantes experiências diferentes as do estágio supervisionado.
Sujeito 22	Sim, pois me vejo como exemplo de residente que colheu bons frutos e aprendizado que vou carregar pra dentro da sala de aula.
Sujeito 23	Sim. A imersão na escola, as formações mensais na escola e os encontros de estágio culminaram com uma prática crítica aliada à pesquisa.

10 Foi possível fazer um diálogo entre a residência pedagógica e o que vivencia na graduação por meio das teorias?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Sim.
Sujeito 2	Sim.
Sujeito 3	Sim.
Sujeito 4	Sim. Principalmente Freiriana é Piaget.
Sujeito 5	Sim. Ainda que muitas teorias as quais não são bem vistas, acabam sendo aplicadas, pois acredito que antes de se definir o que seguir, é necessário conhecer as crianças e tentar o que for melhor para contemplar as necessidades de todas elas.
Sujeito 6	Sim, foi possível fazer o link entre teoria e prática, pois a experiência de sala de aula revela em seus momentos as teorias trabalhadas na Universidade.
Sujeito 7	Sim.
Sujeito 8	Sim.
Sujeito 9	Sim.
Sujeito 10	Sim.
Sujeito 11	Sim, em vários momentos a teoria e prática se encontravam.
Sujeito 12	Sim.
Sujeito 13	Sim, sempre levamos a teoria em mente, colocá-la em prática é o desafio, mas o diálogo acontece no produto final, nossos relatórios e demais trabalhos apresentados.
Sujeito 14	Parcialmente.
Sujeito 15	Pouco. Quase não arranja tempo pra ler.
Sujeito 16	Sim.
Sujeito 17	Com certeza, pude levar muita teoria à sala de aula e vice versa, estar mais presente na escola traz os mais variados diálogos que só a teoria não abarca.
Sujeito 18	Parcialmente. Mas em suma, muitas das coisas que aprendi durante o curso foram identificadas nas salas de aula, principalmente em relação a aquisição da leitura e da escrita.
Sujeito 19	Sim, utilizando as leituras estudadas para elaborar os planos de aula, projetos e relatórios.
Sujeito 20	Em grande parte do tempo.
Sujeito 21	Rara as vezes.
Sujeito 22	Nas formações que tivemos, principalmente sobre a educação infantil, as teorias puderam ser observadas com muita frequência. Principalmente no berçário II, onde eu fiquei no semestre passado.
Sujeito 23	Sim, a partir do ensino dos professores, o desenvolvimento e comportamento das crianças.

11 O que você aprendeu no Programa Residência Pedagógica, que não aprendeu na graduação?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Ambas se complementam. Também aprendi que tipo de profissional educacional pretendo NÃO ser.
Sujeito 2	Aprendi que a educação infantil tem suas peculiaridades e trabalhar em creche não foi foco na graduação.
Sujeito 3	A realidade da escola campo é por hora distante das teorias e precisa que o residente adquira competências básicas para planejar, realizar regência de classe e se envolver em ações pedagógicas.
Sujeito 4	As relações pedagógicas e como elas se estabelecem no âmbito escolar.
Sujeito 5	Bom, nunca nos foi dito que ser professor seria perfeito, mas enquanto residente no momento das intervenções era muito desafiador. A ideia do planejamento é muito válida, mas nem sempre dava certo.
Sujeito 6	Tudo se resume as vivências de sala de aula.
Sujeito 7	A prática docente.
Sujeito 8	Contatos com a realidade vivenciada.
Sujeito 9	Intervenções, adaptar plano de aula de acordo com as necessidades dos alunos, assim como improvisar de acordo com a falta de instrumentos pedagógicos.
Sujeito 10	Repertório didático para variadas situações e a organização da sala de aula e aprendi a lidar com a urgência das demandas escolares.
Sujeito 11	Principalmente a adaptação que o professor precisa a cada nova turma, respeitamos os novos atores da turma.
Sujeito 12	Na prática e bem diferente da teoria. As crianças são diferentes e tem tempo diferente de aprendizagem, que só aprendemos com a convivência.
Sujeito 13	Mais do que aprender, exercitei minha postura em sala de aula, apenas a prática constante pode preparar o professor, estar na sala de aula e lidar com os alunos é a maior diferença do ambiente acadêmico.
Sujeito 14	Apresentação de estudos referente a prática docente específicos, objetivos que se aproximam da realidade escolar.
Sujeito 15	A teoria é diferente da prática.
Sujeito 16	A prática. Como organizar os conteúdos. Como dar uma aula. Como adaptar um material. Como entender e respeitar o tempo e espaço de cada criança.
Sujeito 17	A prática de fato, o preparo, poder participar da rotina escolar e aprimorar minhas habilidades e competências.
Sujeito 18	O que não se aprende na graduação, ou não há uma preocupação por não ser prioridade é a olhar as crianças como seres sociais capazes de fazer a diferença.
Sujeito 19	Que a prática do pedagogo é dinâmica, envolvendo desafios que demandam criticidade e trabalho conjunto. Perceber como ocorre a relação estabelecida entre professores e alunos.
Sujeito 20	Que existem inúmeros fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na escola, inclusive o desenvolvimento das competências para uma melhor qualidade na educação básica
Sujeito 21	Quase tudo, a teoria se difere e muito da prática e as competências vão se construindo ao longo da formação inicial na escola campo.
Sujeito 22	Sabemos que a teoria e a prática por várias vezes vão de contra, então eu pude aprender bem mais na prática com a supervisão dos preceptores.
Sujeito 23	Estabelecer um roteiro diário e dinâmico em que as crianças estejam interagindo e vivenciando coisas diferentes. Como se dá o ensino das crianças na educação, e que o brincar é a palavra-chave. Não que não houvesse aprendido na graduação, mas viver isto é aprender muito mais do que ter a leitura.

12 Você se sente mais preparado(a) para a docência após esse período na Residência Pedagógica?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Não. Mais pelo conjunto que foi minha graduação e a vivência na residência pedagógica SIM.
Sujeito 2	Sim. O maior tempo nas escolas campos nos dão maior possibilidade de atuar na área educacional.
Sujeito 3	Sim. Sinto mais autoconfiança em efetivar atividades pedagógicas em sala de aula.
Sujeito 4	Sim. Com certeza me sinto segura.

Sujeito 5	Sim.
Sujeito 6	Sim, sinto-me preparado pois tive outras experiências que me qualificaram de modo mais efetivo e isso me trouxe mais autoconfiança.
Sujeito 7	Algumas dúvidas.
Sujeito 8	Sim.
Sujeito 9	Sim, participar da residência elevou minha autoconfiança.
Sujeito 10	Sim.
Sujeito 11	Sim.
Sujeito 12	Sim, pois eu já tenho experiência em sala de aula.
Sujeito 13	Sim, tenho que estar. A residência abre os nossos olhos para as dificuldades, e esse pode ser até mesmo paralisante, muitos podem pensar que não vão conseguir ou que a prática é completamente diferente da teoria e isso é muito frustrante, mas depois de encarado essas preocupações, sabemos que apenas enfrentando o desafio é que descobrimos se podemos ou não seguir esse caminho.
Sujeito 14	Certamente sim.
Sujeito 15	Sim.
Sujeito 16	Sim.
Sujeito 17	Com certeza, muito mais seguro principalmente e habituado com a rotina de uma escola.
Sujeito 18	Sim. Pois já tenho um conhecimento prévio, como uma preparação para assumir a função de professora e assim, me traz mais autoconfiança em assumir uma turma de alunos.
Sujeito 19	Sim, pois me sinto mais segura para atuar, conhecendo a dinâmica escolar e tendo diversos exemplos de como interagir com os agentes da escola.
Sujeito 20	Penso que sim.
Sujeito 21	Sim.
Sujeito 22	Com certeza.
Sujeito 23	Sim, o estágio obrigatório é mínimo para a formação do professor, onde em 60h de orientação, campo e relatório. Então durante esse período de vivência e prática foi possível aprender no dia a dia nas escolas.

13 Você acredita que os estudantes residentes que participam da Residência Pedagógica se sentem mais motivados para exercerem o magistério? Por quê?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	São diversos fatores neste quesito, mas acredito que aos que participaram seja relativo à motivação de ser docente. Não saberia responder pelos demais colegas.
Sujeito 2	Sim. As preceptoras nos apresentam o magistério com amor. E apesar das dificuldades encontradas elas apresentam a necessidade e o prazer de tentar mudar realidades diariamente por meio da docência.
Sujeito 3	Sim. A partir do PRP houve o despertar para ser professora.
Sujeito 4	Sim. Acredito que o programa residência pedagógica delinea e fixa bem a docência. Mostra como fazer em sala de aula e isso nos aproxima mais do magistério.
Sujeito 5	Sim.
Sujeito 6	Sim, porque as experiências de sala de aula possam ter nos motivado no sentido de percebermos o papel do professor na sociedade e de percebermos que a realidade da escola pública precisa de profissionais comprometidos.
Sujeito 7	Creio que há ainda uma insegurança.
Sujeito 8	Sim, pois tivemos a oportunidade de conhecer a realidade e fazer parte dela.
Sujeito 9	Sim, a vivência nos permitiu uma maior participação no contato com a realidade dos alunos, nos transmitindo segurança e criando laços afetivos que jamais iremos esquecer.
Sujeito 10	Talvez, penso que está pergunta seja extremamente subjetiva e cada um de nós sentiu o programa de sua forma específica.
Sujeito 11	Sim, uma vez que pudermos ter em prévia como se dará o magistério.
Sujeito 12	Talvez sim, se for isso que querem mesmo, se não com as dificuldades observadas podem serem até desmotivados a não querer o magistério.
Sujeito 13	Não posso falar por todos, mas eu sinto-me mais preparada. Ainda preciso de mais prática, mas acredito que apenas o tempo vá poder me dar maior confiança em minhas habilidades.
Sujeito 14	Sim. Por terem desenvolvido de forma contínua as práticas docentes.
Sujeito 15	Sim.
Sujeito 16	Sim. Pela segurança de já ter vivenciado a sala de aula com mais autonomia.

Sujeito 17	Acredito que sim, pois todos já se sentiam parte da escola que ficavam, faziam as a atividades, assim como pesquisas, nos sentíamos mais seguros e isso traz uma maior percepção para o futuro.
Sujeito 18	Acho que motivação é algo que é muito individual. Depende muito do que você acha que motive alguém. Eu por exemplo, pude contemplar as dificuldades existentes nas escolas quanto a realização de festas, eventos, ou até mesmo a falta de materiais necessários que ajudariam a facilitar o ensino para os alunos. Ou a precária estrutura na sala de aula em que eu estagiei. Portanto, não chamaria isso de motivação. Acho que havia coisas que motivavam, porém também havia o lado oposto.
Sujeito 19	Sim, pois estão mais habituados com a escola, desenvolveram atividades diretamente com os alunos, percebendo suas reações, tendo a possibilidade de melhorar em cada nova regência e tendo o acompanhamento e orientação das preceptoras e coordenadoras.
Sujeito 20	Vejo essa pergunta como algo muito subjetivo. No meu caso, me senti motivada por ter sido muito instigada e desafiada a pesquisar mais e me pôr a entender as demandas que a escola apresentava.
Sujeito 21	Acho que motivados não seria a palavra, e sim seguros para exercer a docência.
Sujeito 22	Sim. Como no meu caso. Essas experiências foram muito importantes para ajudar a lidar e ver a realidade do magistério e ter a certeza que quero seguir isso.
Sujeito 23	Sim. Pela aproximação com a escola, pela desmistificação do magistério.

14 Na sua percepção os estudantes residentes que participam do Programa Residência Pedagógica possuem uma formação inicial mais próxima da realidade?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Acredito que sim, embora a nossa atuação ocorreu na escola pública muitos residentes poderão ser professores da rede particular, esta é de um contexto diferenciado.
Sujeito 2	As escolas campo escolhidas foram selecionadas por sua qualidade no atendimento, e os relatos que ouço de colegas não se encaixam no referencial que tenho de escola pública.
Sujeito 3	Sim.
Sujeito 4	Sim. Já que passamos mais dias vivenciando a escola.
Sujeito 5	Sim.
Sujeito 6	Sim, pois sua atuação nas escolas públicas mostram a realidade da educação.
Sujeito 7	Com certeza.
Sujeito 8	Sim.
Sujeito 9	Sim, incluindo os contratemplos encontrados em sala de aula.
Sujeito 10	Sim.
Sujeito 11	Sim.
Sujeito 12	Acredito que sim, pois eles vão pra sala de aula.
Sujeito 13	Sim, comparado a disciplina de estágio sim. Muitos estudantes da disciplina de estágio fizeram estágio em escola particular, e a realidade é bastante diferente da escola pública.
Sujeito 14	Certamente sim.
Sujeito 15	Sim.
Sujeito 16	Sim.
Sujeito 17	Sim, estar mais presente na escola traz outros olhares que a teoria não alcança, pudemos assim conhecer a realidade dos alunos e o que fazer para combater os percalços que existem.
Sujeito 18	Sim. Por causa da relação entre teoria e prática.
Sujeito 19	Sim, têm a possibilidade de analisar a realidade escolar, estar mais próximo dos alunos pensando na sua atuação, percebendo os pontos positivos e negativos nos exemplos vivenciados.
Sujeito 20	Penso que sim.
Sujeito 21	Com certeza.
Sujeito 22	Sim. Como eu disse, as experiências na sala de aula mostram a realidade que é a escola pública do Brasil.
Sujeito 23	Sim, o período que passamos na escola nos proporcionou vivenciar um ano letivo, vivenciar assim o calendário anual, com as avaliações externas, conselho de ciclo, festejos, jogos, formatura. Então, o estudante residente pôde aprender atuando na dinâmica da escola.

15 Quais dificuldades enfrentou no percurso da Residência Pedagógica?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Atuação na gestão. Não pelas atividades, mas por não ter um perfil para tal.
Sujeito 2	Conciliar tempo para realizar o programa e elaborar os relatórios.
Sujeito 3	Transporte até a escola, falta de compatibilidade entre os horários das atividades das regências e as exigências da graduação.
Sujeito 4	As práticas pedagógicas adequadas. Os planejamentos e a carga horária, as práticas tradicionais.
Sujeito 5	O mais complicado era conciliar as aulas com os dias que deveria ir para a escola, pois teve um momento que íamos com frequência. E também quando tinha que ficar com determinado aluno o qual apresentava bastante dificuldades e como não tinha tido nenhuma outra experiência, de certa forma, de alfabetização, foi bem desafiador, mas proveitoso.
Sujeito 6	As dificuldades estão direcionadas as questões que envolvem gestão e coordenação.
Sujeito 7	Distância, infra estrutura da escola, informações em cima da hora.
Sujeito 8	Minha maior dificuldade foi no período de residência na coordenação da escola Amância Pantoja, onde a coordenação pediu para fazermos coisas que ao meu ver não eram condizentes com a atribuição da coordenação. Compatibilidade com o leitor de tela ativada.
Sujeito 9	A condenação, pois muito do que era vivenciado não se enquadra nas atribuições de um pedagogo, o que é frustrante de se ver: arrumar sujeira? Ficar chamando “atenção” de criança fora de sala? Limpar livros? Além de que as próprias organizadoras não demonstravam domínio sobre o que de fato queriam em relatórios, reuniões e na residência em geral.
Sujeito 10	Adequação de horário e tempo de execução das atividades.
Sujeito 11	Horário e agenda, uma vez que precisava se encaixar junto a vida acadêmica.
Sujeito 12	A sobrecarga de tarefas, reuniões e falta de compreensão por parte das professoras coordenadora do programa.
Sujeito 13	As condições de trabalhos muitas vezes não eram adequadas, as próprias crianças chegaram a passar mal.
Sujeito 14	Desencontro de comunicação.
Sujeito 15	Falta de dinheiro. A bolsa servia mais pra pagar a contas de casa do que de passagens.
Sujeito 16	Conciliar o tempo.
Sujeito 17	Um pouco da questão de como lidar diretamente com uma sala de aula e as vezes conciliar as atividades com as da graduação.
Sujeito 18	Falta de materiais necessários para ajudar no ensino.
Sujeito 19	De estar presente em todos os encontros, as vezes por estes não terem sido marcados com antecedência. Acúmulo de tarefas de sala de aula e um pouco desnorreada na produção do primeiro relatório parcial em que recebemos orientação presencial apenas após a entrega do mesmo.
Sujeito 20	A elaboração dos planos de aula.
Sujeito 21	Desde o primeiro semestre eu particularmente tive que lidar com profissionais arrogantes seja na área administrativa quanto em sala. Falta de eventos no horário noturno, professores que não entendem a realidade dos alunos, falta de segurança.
Sujeito 22	No começo foi bem difícil saber lidar com muitas situações, pois cada sala se distingue uma das outras, inclusive os alunos. A paciência é uma arte que só aprendi com a assistência dos professores.
Sujeito 23	Acúmulo de atividades da turma da escola campo, mais as atividades complementares e de pesquisa. Falta de resposta das orientadoras e em sala manter o domínio de classe.

16 Você recomendaria o Programa Residência Pedagógica aos seus colegas de graduação em Pedagogia? Por quê?

Sujeito	Resposta
Sujeito 1	Sim. Após as adaptações pela primeira experiência e o nível de criticidade construído por meio das práticas pedagógicas aliadas ao conhecimento teórico.
Sujeito 2	Sim. Momento de grande desenvolvimento pessoal e profissional, além do senso crítico desenvolvido ao longo das práticas pedagógicas.
Sujeito 3	Sim.
Sujeito 4	Sim. Porque é uma possibilidade deles fazerem planejamentos, planos de aula, perceber a turma, como é as relações pedagógicas na sala de aula.

Sujeito 5	Sim. Porque pra uma formação inicial é importante já esse contato, conhecer a realidade e desafios da docência. E tudo isso foi possível através do programa.
Sujeito 6	Sim, porque mesmo diante dos desafios que encontrei, os mesmos podem ser evitados nas próximas edições do programa.
Sujeito 7	Sim. Porque ajuda na experiência em sala de aula, nos planejamentos, na organização docente.
Sujeito 8	Sim.
Sujeito 9	Recomendaria para quem tem realmente tempo pois as exigências são grandes, e requer que tu “vivas” aquilo, enquanto no edital dizia apenas que seriam necessárias as horas X.
Sujeito 10	Sim, pois nele foi possível vivenciar os desafios como de fato é o chão da escola.
Sujeito 11	Sim. Uma ótima forma de se preparar para os desafios na prática para a profissão.
Sujeito 12	Sim, pra que eles possam ver os desafios e como é a realidade da sala de aula e aprender com a prática.
Sujeito 13	Sim, por todos os motivos que já dei. E também pela bolsa, o estágio não é remunerado e a residência sim.
Sujeito 14	Sim. Por ser uma experiência de muita aprendizagem. As preceptoras possuem muita competência em suas atuações por meio de práticas pedagógicas inovadoras e mostravam com criticidade a escola por dentro.
Sujeito 15	Sim. Pois abre oportunidades muito boas.
Sujeito 16	Sim, pelos motivos acima citados.
Sujeito 17	Sem dúvida, acho que todos os estudantes devam ter essa experiência por poder aprimorar cada vez mais nossos conhecimentos e ter um futuro promissor na área.
Sujeito 18	Sim. Para aqueles que desejam conhecer as unidades escolares de perto, com suas partes boas e suas deficiências. É uma ótima maneira de olhar a profissão antes de terminar a graduação.
Sujeito 19	Sim, pois é de grande valor enquanto experiência prática completa, que exige nossa participação na educação infantil, ensino fundamental e coordenação, envolve também conhecimentos por meio de nossas produções de planos de aula, relatórios, projetos etc.
Sujeito 20	Sim, por ser um programa que apresenta grande proximidade com os desafios da realidade da escola.
Sujeito 21	Sim, pela experiência que ele possibilita aos estudantes.
Sujeito 22	Sim, pois eu tive muito conhecimento adquirido, coisa que o estágio obrigatório não traz para os alunos.
Sujeito 23	Com certeza, apesar dos desafios encontrados ao longo do programa, que ainda está se constituindo, valeu a pena para a formação inicial docente, o PRP é uma preparação e a ambientação com o futuro campo de atuação, e as práticas efetivadas de forma crítica e reflexiva me despertaram para exercer o magistério.

APÊNDICE H – SUGESTÕES DAS ENTREVISTAS ENVIADAS PELOS ESTUDANTES RESIDENTES

Utilize o espaço abaixo para deixar algum comentário adicional ou sugestão.

Sujeito	Sugestão
Sujeito 1	Obrigada
Sujeito 2	Ampliar o programa para alcançar um número maior de discentes.
Sujeito 3	-
Sujeito 4	-
Sujeito 5	-
Sujeito 6	O programa residência pedagógica precisa organizar seu cronograma desde o início, pois isso irá facilitar o desenvolvimento do processo e também pensar nas questões de gestão e coordenação para que venha contemplar por completo o projeto e a formação inicial dos residentes.
Sujeito 7	-
Sujeito 8	-
Sujeito 9	-
Sujeito 10	-
Sujeito 11	-
Sujeito 12	Muito boas as perguntas. Espero ter ajudado.
Sujeito 13	Essa pergunta é muito ampla? Sugestão para o questionário? Acredito que foi bem longo, e até repetitivo. Sobre o programa residência pedagógica faltou falar da parte acadêmica do projeto, afinal ele tem dois ambientes, o da escola e a construção científica, todos os residentes desenvolveram uma pesquisa, e esse foi um lado pouco trabalhado tanto no questionário quanto durante o projeto. Talvez fossem necessárias mais professoras tutoras para guiar os pesquisadores, ou menos horas em sala de aula e mais horas destinadas ao preparo das atividades que os residentes fariam em sala.
Sujeito 14	Só tenho a agradecer as contribuições do programa para minha formação; Acredito que ainda precisa ser mais divulgado a importância deste na formação inicial do pedagogo.
Sujeito 15	Grata
Sujeito 16	-
Sujeito 17	-
Sujeito 18	O programa Residência pedagógica foi fundamental para obter um olhar crítico sobre a docência e até mesmo desmistificar certos conceitos construídos com o tempo. Acho que falta mais valorização para os professores, partindo da compreensão da realidade escolar onde eles atuam. Olhar os desafios que eles enfrentam todos os dias, para assim, correr atrás de resultados plausíveis para solucionar os problemas sociais, não apenas criticar o trabalho sem ter empatia e olhar a situação de perto.
Sujeito 19	-
Sujeito 20	Boa sorte em sua qualificação.
Sujeito 21	-
Sujeito 22	-
Sujeito 23	-

APÊNDICE I – AGRUPAMENTO DAS FALAS POR APROXIMAÇÃO DE TEMÁTICAS DE ACORDO COM AS RESPOSTAS À ENTREVISTA INDIVIDUAL

1 Por que você decidiu ser estudante residente no Programa Residência Pedagógica?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Experiência diferenciada do estágio supervisionado para a formação inicial docente.	Experiência diferenciada Formação inicial docente	1, 2, 16
Experiências profissionais de práticas pedagógicas e de gestão escolar com docentes da rede pública.	Práticas pedagógicas Gestão escolar	3, 4
Aprender a ser docente nas práticas diárias de sala.	Ser docente em sala de aula	5, 14, 17, 20, 21
A bolsa e vivências em sala de aula.	A bolsa e vivências de sala de aula	6, 7, 11, 12, 15, 19
Vivências da relação teoria/prática.	Teoria e prática	8, 23
Aperfeiçoamento profissional, currículo.	Aperfeiçoamento profissional e currículo	9, 7, 13, 18, 19
Outras.	Outras	10, 22

2 Como foi a experiência de ser estudante residente?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Imersão no cotidiano escolar.	Imersão no cotidiano escolar	1, 13, 19
Crescimento pessoal e profissional.	Crescimento pessoal e profissional	2, 5, 10, 23
Bastante aprendizado, compartilhamento e troca de experiências.	Aprendizado, compartilhamento e troca de experiência	4, 3, 5
Confirmou a vontade de ser professor.	Vontade de ser professor	5, 8
Estímulo às capacidades, habilidades, intervenções didáticas e escolares.	Capacidades, habilidades, intervenções didáticas e escolares	7, 14
Gratificante.	Gratificante	12, 17
Compreender os pontos positivos e negativos da docência.	Pontos positivos e negativos da docência.	18
Outras.	Outras	3, 6, 9, 11, 15, 22

3 Foi uma experiência significativa para o seu percurso acadêmico e profissional? Por quê?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Sim. Atentar para os conhecimentos adquiridos no processo da residência.	Conhecimentos adquiridos no processo da residência	1
Sim. Ampliação dos conhecimentos e decisão para atuação na área profissional.	Ampliação dos conhecimentos e atuação na área profissional	2, 15
Sim. Segurança para atuar como docente.	Segurança para atuar como docente	3
Sim. Vivência na docência.	Vivência na docência	4, 18, 22
Compreender na prática o que é ser professor. Dificuldades, resistências, amor e generosidade.	Ser professor (dificuldades, resistências, amor e generosidade.	5, 12
Vivências do espaço escolar retrata a validade da escola pública brasileira.	Vivências do espaço escolar Validade da escola pública brasileira	6, 8, 11, 16, 17, 21
Experiência além da teoria.	Experiência além da teoria	9, 14
Sensibilização profissional.	Sensibilização profissional	10
Formação profissional. Ressignificação na formação como pedagoga.	Formação profissional	13, 19, 7
Interação com todos os espaços da escola.	Interação com todos os espaços da escola	20
Mais tempo na escola. Trabalho diário.	Tempo na escola	23

4 Pôde tirar proveito para atuar futuramente como docente?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Sim.	Sim	1, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 20, 21
Atuar como docente na educação infantil (creche).	Docência na Educação Infantil	2, 14
Aprimoramento na docência.	Aprimoramento na docência	4
Aprendizado para a vida profissional.	Aprendizado para a vida profissional.	5, 13, 18, 23
Vivências práticas e metodologias aplicadas em sala de aula.	Vivências práticas Metodologias em sala de aula	6
Segurança na docência.	Segurança na docência	17, 22
Outras.	Outras	16, 18, 19, 22

5 Quais as contribuições que o Programa Residência Pedagógica trouxe para a sua formação inicial e para o seu trabalho de professor(a)?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Experiência que corroborou para a formação docente.	Experiência para a formação docente.	1, 4, 9, 10, 15, 23
Conhecimentos práticos e formas críticas de pensar o melhor modo de atuar.	Conhecimentos práticos Formas críticas de pensar e melhor atuar.	2, 18, 19, 20, 21, 22
Segurança na atuação docente. Atuação da coordenação e direção da escola. Práticas de ensino.	Segurança na atuação docente Coordenação e direção da escola Práticas de ensino.	3, 20
Articulação teoria-prática. Aproximação com o futuro local de trabalho.	Teoria-prática.	5, 13
Realidade da escola pública. Atuar como docente.	Escola pública Docência	6, 7, 17
Articulação teoria-prática. Sistematização das observações.	Teoria e prática Sistematização das observações	8, 12
Participação na educação infantil e fundamental.	Docência na Educação Infantil e fundamental.	11
Identificação com etapa de ensino (atuação).	Docência em etapas de ensino	14

6 Quais os pontos positivos do Programa Residência Pedagógica?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Habilidades em projetos e planejamento didáticos. Experiência na formação pedagógica.	Projetos e planejamento didáticos. Experiência na formação pedagógica.	1, 3, 6, 7, 9, 16, 17, 19
Maior tempo nas escolas. Maior contato com as preceptoras. Possibilidade de ampliar e desenvolver conhecimentos e críticas.	Tempo nas escolas Ampliar e desenvolver conhecimentos e críticas.	2, 6, 4, 8, 10, 14, 13, 17, 20 e 21
Contribuições para formação inicial de qualidade. Relação universidade-escola.	Formação inicial de qualidade. Universidade-escola	5, 7, 10
Valorização do Magistério. Vivência do cotidiano escolar. Tripé-pesquisa, ensino e extensão.	Valorização do Magistério. Vivência do cotidiano escolar. Pesquisa, ensino e extensão.	7, 8, 20
Vivências na educação infantil e ensino fundamental.	Docência na Educação Infantil e fundamental.	11
Relação teoria-prática.	Teoria e Prática	12
Presença contínua em determinadas turmas em tempo significativo.	Presença contínua Tempo significativo	14
A bolsa. A carga horária.	Bolsa	15

	Carga Horária	
Poder intervir em sala de aula e estar mais próximo dos alunos.	Intervenção em sala de aula Proximidade com os alunos	17, 18
Participar ativamente no trabalho docente. A pedagogia como essencial para a comunidade.	Participação ativa no trabalho docente Pedagogia essencial para a comunidade	6,11,12 e 18
Outras.	Outras	23

7 Quais os pontos negativos do Programa Residência Pedagógica?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Comunicação. Reunião.	Comunicação. Reunião	1, 15, 17, 18, 19, 22
Número pequeno de participantes.	Participantes reduzidos	2
Atividades e carga horária obrigatórias não compatíveis com o valor da bolsa.	Atividades e C.H. não compatíveis com o valor da bolsa	3
Falta mais planejamento, cronograma mais definido e orientações mais presentes.	Planejamento Cronograma mais definido Orientações mais presentes	4, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 21, 23
Quantidade de bolsas insuficiente para o número de estudantes do curso de Pedagogia.	Bolsas insuficientes	5
A não participação dos residentes de forma ativa em gestão e coordenação.	Gestão e coordenação mais participativa e ativa	6
A escolha das escolas de campo.	Crítérios de escolha das escolas campo	7
A incerteza de algumas metodologias em determinados momentos.	Desafio	11
Acúmulo grande de atividades. Carga horária muito extensa e sobrecarrega aos residentes.	Acúmulo de atividades C. H. extensa Sobrecarga aos residentes	12
Valorização exacerbada da BNCC.	Valorização exacerbada da B.N.C.C.	20

8 Como a Residência Pedagógica valoriza o magistério?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Maior atuação em sala de aula e possíveis atuações na coordenação pedagógica.	Maior atuação em sala de aula	1, 2, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 19, 22
Formação de professores por meio das práticas.	Formação de professores por meio das práticas	3, 4, 5, 8, 10, 11, 17
Função do professor é árdua e pouco valorizada.	Docência árdua e pouco valorizada	18
Integração e interação entre escola-comunidade-universidade.	Escola-Comunidade-Universidade	20
Trajetória na residência. Formação extra.	Trajetória na residência	23
Outras.	Outras	15, 21

9 Você considera esse modelo de formação inicial adequado às necessidades dos futuros professores? Por quê?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Sim. Possibilita experiências.	SIM. Experiências.	1, 3, 15, 21
Não. Ampliação do tempo de imersão nas escolas. Ampliar vínculo de teoria e prática. Desenvolver currículo que valorize as práticas escolares.	NÃO. Tempo de imersão Teoria e prática Currículo voltado para práticas escolares	2

Mais adequado no final do curso. Deveria ter uma remuneração melhor.	Final do curso Bolsa melhor	4
Ver o que é ser professor. Desejo de atuar na docência.	Ser professor	5
Direcionado a prática docente com criticidade. Precisa agregar a gestão e coordenação.	Prática docente Gestão e coordenação	6, 10, 11, 20
Formação acadêmica e profissional.	Formação acadêmica e profissional	7, 16, 17, 19, 22, 23
Em parte. Necessita melhoria no planejamento.	Planejamento	8
Junção teoria e prática.	Teoria e prática	9, 18
Mais ou menos.	Mais ou menos	12
Melhor iniciativa que o estágio como disciplina.	PRP melhor que o estágio	13
Não. Programa excludente porque não contempla todos os discentes do curso.	NÃO. Programa excludente	14

10 Foi possível fazer um diálogo entre a residência pedagógica e o que vivencia na graduação por meio das teorias?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Sim. Uso da teoria de Piaget e estudos Freireanos.	SIM. Teoria de Piaget e Freire	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 23
Articulação teoria e prática.	Teoria e prática	6, 11, 13, 17, 19, 22
Parcialmente.	Parcialmente.	14, 15, 18, 20
Raramente.	Raramente.	21

11 O que você aprendeu no Programa Residência Pedagógica, que não aprendeu na graduação?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Ambas se complementam. Tipo de profissional que pretendo não ser.	Complementam Escolha profissional	1
Educação infantil-creche que não é foco na graduação.	Educação infantil-creche	2
Realidade das escolas distante das teorias.	Teoria distante da prática	3, 12, 15
As relações pedagógicas e como se estabelecem no âmbito escolar.	Relações pedagógicas no âmbito escolar	4, 5, 10, 11, 19
Vivências de sala de aula.	Vivências docentes	6, 8, 12, 13, 16, 18, 20, 23
Prática docente.	Práticas docentes	7, 14, 16, 17, 19
Flexibilidade no planejamento.	Planejamento	9

12 Você se sente mais preparado(a) para a docência após esse período na Residência Pedagógica?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Sim.	Sim	1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22
Não.	Não	6
Elevou a autoconfiança.	Auto confiança	3, 6 e 9
Possibilita enfrentar o desafio.	Desafio	13

Conhecimento prévio como uma preparação para assumir a função de professora.	Conhecimento prévio para a docência	18
Mais capacitada para atuar.	Capacitada para docência	19
Período de vivência e prática no dia a dia da escola.	Cotidiano escolar intenso	23
Outras.	Outras	7

13 Você acredita que os estudantes residentes que participam da Residência Pedagógica se sentem mais motivados para exercerem o magistério? Por quê?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Sim. As preceptoras apresentam a necessidade e o prazer de tentar mudar realidades diariamente.	Sim	1, 2, 3, 4, 5, 6, 15
O programa delinea e fixa bem a docência. Prática.	Docência aliada a prática	4, 11, 13, 14, 16, 17, 19
Mostra o papel do professor na sociedade. Percebe que a realidade da escola pública precisa de profissionais comprometidos.	Educador comprometido na sociedade	6, 8, 9, 22, 23
Com as dificuldades observadas podem ser desmotivados.	Desmotivação	12, 18
Instigada e desafiada a pesquisar mais.	Desafios na pesquisa acadêmica	20
Mais segura.	Mais segura	21
Outras.	Outras	7, 10

14 Na sua percepção os estudantes residentes que participam do Programa Residência Pedagógica possuem uma formação inicial mais próxima da realidade?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Sim. Atuação na rede pública e na sala de aula.	Sim. Escola pública	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 22
Realidade da escola pública diferente da escola particular.	Escola pública diferente da privada	13, 17, 19
Relação teoria e prática.	Teoria e prática	18
Vivências de um ano letivo possibilitando aprender atuando na dinâmica da escola.	Cotidiano docente	23

15 Quais dificuldades enfrentou no percurso da Residência Pedagógica?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Atuação na gestão por falta de perfil da residente.	Atuação na gestão	1
Tempo para o programa e elaborar relatórios.	Tempo	2, 16
Transporte. Falta de compatibilidade entre os horários das atividades de regências e exigências da graduação.	Incompatibilidade nos horários das atividades de regência e graduação	3, 5, 17
Práticas pedagógicas adequadas. Os planejamentos e a carga horária. As práticas tradicionais.	Práticas pedagógicas Planejamento e C.H. Práticas Tradicionais	4, 14, 20, 22
Atividades não condizentes com a atribuição da coordenação pedagógica.	Disfunção na coordenação pedagógica	6, 8, 9

Adequação do horário. Tempo da execução das atividades.	Adequação do Horário Tempo de execução	10, 11
Sobrecarga de tarefas. Reuniões. Falta de compreensão das professoras coordenadoras do programa.	Tarefas intensas Incompreensão das professoras coordenadoras do programa	12, 19, 23
Falta de dinheiro. A bolsa servia mais para pagar as despesas da casa do que de passagens.	Bolsa	15
Falta de materiais necessários para ajudar no ensino.	Recursos didáticos	18

16 Você recomendaria o Programa Residência Pedagógica aos seus colegas de graduação em Pedagogia? Por quê?

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Sim.	Sim	1 a 23 (100%)
Momento de desenvolvimento pessoal e profissional.	Desenvolvimento pessoal e profissional	2, 14, 15, 16, 17, 21, 22
Planejamento. Relações pedagógicas na sala de aula.	Planejamento. Relações pedagógicas na sala de aula.	4, 7, 19
Conhecer a realidade e os desafios da docência.	Realidade e desafios da docência	5, 10, 11, 12, 13, 20 e 23
Para quem tem tempo.	Tempo	9
Pela bolsa.	Bolsa	13
Formação docente.	Formação docente	23

APÊNDICE J – AGRUPAMENTO DAS FALAS POR APROXIMAÇÃO DE TEMÁTICAS DE ACORDO COM AS SUGESTÕES ENVIADAS PELOS ESTUDANTES RESIDENTES

Utilize o espaço abaixo para deixar algum comentário adicional ou sugestão.

Extrato de Dados	Codificado para	Sujeitos
Obrigada.	Obrigada	1
Ampliar o programa para alcançar um número maior de discentes.	Ampliação do PRP aos discentes	2
O PRP precisa organizar seu cronograma desde o início para facilitar o desenvolvimento do processo; pensar nas questões da gestão e coordenação para contemplar o projeto no todo e a formação inicial dos residentes.	Cronograma mais organizado Gestão e coordenação Formação inicial dos residentes	6
Muito boas, as perguntas. Espero ter ajudado.	Perguntas das entrevistas consideradas muito boas.	12
O PRP tem dois ambientes: o da escola e construção científica. Todos os residentes desenvolveram uma pesquisa. A pesquisa foi pouco trabalhada no projeto. Existência de mais professoras tutoras para pesquisadores. Menos horas em sala de aula e mais horas para preparo nas atividades realizadas em sala.	PRP na escola e na pesquisa C.H. menor de sala de aula C.H. maior para preparo das atividades docentes	13
Só tenho a agradecer as contribuições do PRP para minha formação. Maior divulgação da importância do PRP na formação inicial do pedagogo.	Contribuições do PRP para a formação Importância do PRP	14
Grata.		15
O PRP foi fundamental para obter um olhar crítico sobre a docência e até desmitificar conceitos. Falta mais valorização dos professores partindo da compreensão da realidade escolar onde eles atuam.	PRP e a criticidade na docência Desmistificação de conceitos Valorização dos docentes	18
Não enviaram sugestões.	Não enviaram sugestões	3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 19, 21, 22, 23

ANEXO 1 – PORTARIA Nº 38 DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf/view>. Acesso em: 6 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018

Institui o Programa de Residência Pedagógica

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, e

Considerando a finalidade da Capes de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação;

Considerando a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País;

Considerando a Política Nacional de Formação de Professores;

Considerando os autos do processo nº 23038.001459/2018-36;

Resolve:

Art. 1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos.

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 3º As IES serão selecionadas por meio de edital público nacional.

Art. 4º A IES selecionada no âmbito do Programa será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;

III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;

IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

Art. 5º Os projetos de Residência Pedagógica das IES selecionadas serão acompanhados e avaliados pela Capes, inclusive com visitas in loco.

Art. 6º Eventuais situações ou procedimentos operacionais não detalhados nesta Portaria serão tratados no respectivo instrumento de seleção e nas regulamentações da Capes.

Art. 7º As despesas do Programa correrão à conta das dotações anualmente consignadas no orçamento da Capes pela Lei Orçamentária Anual – LOA, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ABILIO A. BAETA NEVES
Presidente

ANEXO 2 – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (EDITAL 06/2018/CAPES)

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais CAPES nº 06/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Editais/Editais%2006%202018%20CAPES%20Residencia%20pedag%C3%B3gica%20Retificado_rec.pdf. Acesso em: 6 dez. 2020.

ANEXO 3 – PROGRAMA INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFPA (EDITAL 06/2018/CAPES)

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Programa Residência Pedagógica CAPES/UFPA:** Edital CAPES N° 06/2018. Belém: UFPA, 2019. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/index.php/residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 dez. 2020.

**ANEXO 4 – SUBPROJETO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO ICED
(EDITAL 06/2018/CAPES)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DEGRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (Edital 06/2018/CAPES)

NÚCLEO: CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - ICED

**ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS COM E
NA ESCOLA BÁSICA**

OBJETIVOS DO NÚCLEO

Este subprojeto visa proporcionar aos estudantes do Curso de Pedagogia condições para:

- Investigar e refletir teoricamente processos educativos;
- Observar, registrar e sistematizar práticas presentes no cotidiano da Escola Básica;
- Intervir na realidade da unidade educativa por meio de ações organizadas envolvendo os alunos, as famílias e demais segmentos da comunidade;
- Propor e vivenciar projetos no âmbito do ensino e da gestão de unidades educativas;
- Avaliar experiências no âmbito do ensino e da gestão dos processos educativos;
- Socializar experiências vivenciadas na residência pedagógica.

UF/MUNICÍPIO DO CAMPUS

Pará – Município de Belém

RELAÇÃO DAS ESCOLAS-CAMPO

Em razão da especificidade do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, que em seu projeto pedagógico curricular definiu como perfil do curso a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além da gestão e coordenação pedagógica, este projeto de residência pedagógica propõe duas escolas-campo, a saber:

- UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL “WILSON BAHIA”;
- ESCOLA MUNICIPAL DE ED. INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL “PROFESSORA AMÂNCIA PANTOJA”.

QUANTIDADE DE NÚCLEOS DE RESIDÊNCIA

Serão dois os núcleos residentes:

Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: configurações, organização e processos pedagógicos.

EQUIPE (Nome e CPF dos docentes orientadores, dos preceptores e dos residentes de cada núcleo, indicando a quantidade de mensalidades que cada um irá receber, no caso de fracionamento das cotas de bolsa).

DOCENTES ORIENTADORES: NÚCLEO EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NOME	QUANTIDADE BOLSAS
Eliana da Silva Felipe	18
Celi da Costa Bahia	18
Michelle dos Santos Moraes Freire	0
Maura Lúcia Cardoso Martins	0

DOCENTES PRECEPTORES:

NOME	QUANTIDADE BOLSAS
Carlene Sibeli Sodre Damasceno	2
Elanje do Socorro Cunha de Oliveira	
Giselle Costa Martins	3
Ivoneide dos Reis Brito	1
Ivanete Nascimento Modesto	3
Marineide Farias de Oliveira	3
Sheila do Socorro Magno Marques	3

RESIDENTES COM BOLSA:

NOME	MATRÍCULA
1. Aldo Humberto Santos de Oliveira	201610540060
2. Ana Carolina dos Reis Correa	201610540130
3. Bianca Moraes Carneiro	201610540047
4. Cleidiane Farias Lopes	201610540098
5. Cristiane Souza da Paixao	201610540067
6. Dayane Reis de Moraes	201610540076
7. Daniele Almeida Cunha	201510540152
8. Franklin Bruno de Oliveira	201610540044
9. Gabriela Montelo Costa Lemos Duarte	201610540039
10. Hugo Chaves Monteiro	201610540075
11. Igor Melo Soares	201610540125
12. Iza Andrielle Batista Duarte Madeira	201610540063

13. Jakline ramos do monte	201610540088
14. Kamilli Souza da Silva	201410540056
15. Laura Regina Soares Fernandes	201610540128
16. Luana Kelly Rabelo Barbosa	201610540123
17. Luane Tomé do Nascimento Sampaio	201610540013
18. Paloma Hanna Corrêa Azevedo	201610540008
19. Pamella Tielly Alves Perez	201610540069
20. Patriciane de Aviz Costa Magalhaes	201610540133
21. Raissa Souza Gonçalves dos Santos	201610540142
22. Rayssa Karolina Lopes Sarmento	201610540141
23. Renata Carolina Alves de Lima	201610540003
24. Ruth de Jesus Rodrigues Costa	201610540059
25. Viviane Bezerra Dourado	201610540006

RESIDENTES SEM BOLSA

NOME	MATRICULA
1. Cintia Wanilly Oliveira Mendes Santana	201610540012
2. Keicilane Kerlony da Silva Amaral	201610540154
3. Luany Danielly de Sousa Costa	201610540160
4. Luisa Epifânio Lopes	201610540136
5. Mariza Ingrid Ferreira Soares	201610540097

CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL

A Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia de Souza está situada na passagem Cruzeiro s/n, no bairro do Curió-Utinga. Este bairro foi construído a partir de uma área de ocupação, portanto sem saneamento básico, razão pela qual a saúde da comunidade é constantemente, principalmente em virtude de constantes alagamentos. As moradias existentes no bairro são predominantes casas de madeiras e palafitas que são compartilhadas por mais de uma família. Assim, diversos são os problemas enfrentados pela população do bairro.

Para além da falta de estrutura do bairro, destaca-se a ausência de áreas de lazer, transporte, feira, praças e rede hidráulica para uma população, que de acordo com o Anuário estatístico do município de Belém de 2011, é de 16.642.000 habitantes e destes 1.059,00 se encontram na faixa etária de zero a quatro anos. Essa população, em sua maioria, é de baixa renda, vivendo de bolsa família e/ou de sub-ocupações, os chamados “bicos”. Portanto, a maioria encontra-se à margem do mercado formal de trabalho.

Apesar do quantitativo de crianças em idade para frequentar a creche ou pré-escola, o bairro do Curió Utinga conta com apenas três unidades de Educação Infantil.

A unidade de Educação Infantil Wilson Bahia atende 80 crianças de 06 meses a 03 anos de idade em turmas exclusivamente para a creche, em período integral. Para tanto, a unidade conta com uma estrutura física mínima de quatro salas de aula, uma cozinha, um refeitório, dois

banheiros, uma área coberta, uma secretaria e um pequeno parque.

Em se tratando dos profissionais, a unidade trabalho no limite com 29 funcionários, incluindo coordenação, docentes e serviço de apoio as famílias da unidade de Educação Infantil Wilson Bahia, na sua maioria, moradores do bairro, como já informado acima, são de classe baixa e enfrentam inúmeras dificuldades para educar seus filhos. Assim, a demanda pelos serviços oferecidos pela creche é elevada e a creche não consegue atender. Por essa razão em anos anteriores a creche adotava como critério de matrícula das crianças aquelas famílias que apresentassem mais necessidades e/ou dificuldades para criar seus filhos. A partir do ano de 2015, por determinação da secretaria municipal de educação do município de Belém, esse critério mudou e para o ingresso das crianças a unidade passou a adotar a ordem de chegada no dia e horário previsto para a matrícula. Assim, o perfil das crianças e de suas famílias sofreu certa alteração. Algumas famílias são constituídas por empregadas domésticas, comerciárias e até servidores municipais.

A Unidade está organizada para oferecer educação e cuidado para bebês e crianças pequenas em um espaço limpo e seguro de modo a garantir a saúde e bem estar dos bebês e crianças, mas principalmente condições de aprendizagem e desenvolvimento por meio da organização de ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, que favoreçam inúmeras possibilidades de interações, explorações e descobertas pelas crianças.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professora Amância Pantoja” está localizada no bairro de Fátima. Este é um bairro localizado na periferia de Belém. Contudo, ainda que esteja localizado em área de várzea, após o processo de urbanização acentuado, ocorreu o saneamento básico e hoje apresenta excelente estrutura de higiene urbana.

O referido bairro possui pequena feira, pequenos comércios denominados de mercearias, farmácias, comércios, casas bancárias, entre outros.

A escola Municipal Amância Pantoja apresenta características de escola pequena e trabalha em duas etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais. Em 2017 a matrícula efetiva foi de 344 crianças, destes, 26 são da Pré-escola e 318 das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Do ponto de vista da infraestrutura física a escola apresenta elementos considerados fundamentais para o seu funcionamento como sala de informática, sala de AEE, biblioteca, quadra de esporte e acessibilidade, quadra de esporte e espaço adequado para as atividades de Educação Física.

De acordo com o Inep/MEC/2016, no período de 2007 a 2015 a escola Amância Pantoja apresentou as médias 3.9, 4.2, 4.7, 5.5 e 6.0, consecutivamente. Estas médias revelam o alcance e superação de metas estabelecidas pelos índices projetados pelo IDEB para este período, o que a coloca na posição de destaque no ranqueamento das escolas municipais de Belém em 2015.

PLANO DE ATIVIDADES

O plano de atividade prevê as seguintes ações:

a) Ambientação e acolhida na escola-campo:

Esta atividade destina-se ao conhecimento da estrutura e funcionamento do programa, bem como o trabalho a ser desenvolvido por residentes, preceptores e orientadores. Consiste na orientação coletiva para a equipe da Escola-campo sobre as atividades a serem desenvolvidas na residência pedagógica com a intenção de preparar a equipe para receber o residente.

b) Formação dos preceptores e residentes acompanhada da elaboração do plano de atividades:

Destina-se a discutir os objetivos, as diretrizes e o processo de operacionalização da residência pedagógica, tendo em vista a melhor inserção dos estudantes na escola-campo, além da construção, com a presença dos preceptores coordenadores e gestores das escolas-campo, dos planos individuais de atividades que os orientandos deverão realizar.

c) Inserção do residente na escola-campo:

No que se refere ao plano de atividade que será desenvolvido na escola-campo, ele está assim constituído:

- ✓ Intervenção (regência) na escola-campo: destina-se ao planejamento, execução e avaliação de atividades relacionadas aos currículos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sob a responsabilidade do residente e em colaboração com a preceptora.
- ✓ Observação, registro e reflexão sobre os fazeres e práticas cotidianas na unidade de educação infantil. Nesta atividade o residente irá participar ativamente das ações desenvolvidas na instituição, colaborando na elaboração e desenvolvimento de proposições de modo a favorecer o exercício da construção de saberes e práticas

docentes com crianças de creche e pré-escola.

- ✓ Observação, registro e reflexão de formas de planejamento, organização dos conteúdos e avaliação da aprendizagem por meio da observação do trabalho pedagógico do professor preceptor e colaboração na realização das atividades.
- ✓ Construção e aplicação de instrumentos científicos que permitam ampliar as informações referentes à caracterização socioeconômico e cultural dos estudantes das escolas-campo, de modo a utilizá-los na atualização do PPP dessas instituições.
- ✓ Participação em projetos de apoio à aprendizagem, relação escola-família, sala de leitura, entre outros, de forma a integrar o estudante residente ao PPP das escolas-campo.
- ✓ Elaboração de estudos comparativos entre os currículos das escolas-campo e a BNCC, de forma a construir um quadro analítico sobre seu papel e aderência na Educação Básica.
- ✓ Colaboração no monitoramento do PPP das escolas-campo.
- ✓ Colaboração no monitoramento dos programas do FNDE, e aplicação do conhecimento aprendido na análise da política educacional em seus desdobramentos nos diversos contextos educativos.

O plano de atividades está em sinergia com as competências e habilidades previstas no PPC do Curso de Pedagogia e com as diretrizes gerais do Edital da residência pedagógica. Entre as mais relevantes para o projeto de residência pedagógica destacamos:

- Exercer a gestão e a coordenação do trabalho pedagógico em instituições educativas, organizando projetos e planos para a Educação Básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática;
- Compreender o fenômeno educacional em diferentes âmbitos e especificidade;
- Analisar os aspectos legais e as diretrizes nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- Lidar com situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas;

- Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas;
- Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, respeitando a diversidade e as diferenças;
- Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação, demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem;
- Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo;

Por sua vez, essas competências se articulam às competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, a saber:

- Valorização do conhecimento no desenvolvimento da sociedade;
- Exercício da curiosidade e do pensamento científico;
- Amadurecimento do senso estético;
- Uso da linguagem na comunicação;
- Uso dos recursos digitais de forma crítica;
- Celebrar a diversidade;
- Usar fatos e dados para defender ideias e pontos de vista;
- Cuidado com a própria saúde física, mental e emocional;
- Desenvolvimento da empatia;
- Desenvolvimento de autonomia e responsabilidade.

d) Orientação e acompanhamento:

- ✓ Uma vez por mês residentes, preceptores e orientadores reunirão para compartilhar as experiências vivenciadas no cotidiano da instituição com vistas a apresentar o trabalho que está sendo realizado, as aprendizagens construídas, bem como visualizar dificuldades e necessidades do coletivo envolvido no projeto. A proposta desses encontros é oportunizar o encontro/confronto de diferentes perspectivas sobre a dinâmica da residência pedagógica tendo em vista (re) orientar conhecimentos, saberes e práticas necessárias à formação, com qualidade, dos estudantes residentes. Esses encontros acontecerão na escola-campo.
- ✓ No processo de desenvolvimento das ações acima o residente será acompanhado pelo preceptor de modo direto na unidade educativa por meio da observação, orientação e avaliação das ações a serem desenvolvidas. Por sua vez, o residente será acompanhado pelo orientador por meio do preenchimento de fichas e registros das ações desenvolvidas no cotidiano da instituição, projetos de intervenção, bem como

por meio de encontros mensais para socialização parcial das experiências, e ainda por meio de visitas do orientador à instituição educativa.

e) Sistematização da experiência de residência pedagógica

Elaboração do relatório: ao final do projeto o residente irá elaborar um relatório reflexivo descrevendo as ações desenvolvidas, as aprendizagens construídas pelo residente e escola campo, bem como as dificuldades encontradas e ainda apontar sugestões para aprimoramento do programa.

f) Avaliação e Socialização

- ✓ Seminário de avaliação e socialização: Neste seminário residentes, preceptores e orientadores terão oportunidade de compartilhar a experiência da residência com estudantes do curso de Pedagogia da UFPA e professores de outras unidades educativas da rede municipal de educação que não participaram do projeto. Para além do caráter avaliativo do seminário, a intenção do seminário é visualizar possibilidades para se repensar a disciplina Estágio na Educação Infantil e Estágio no Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia na perspectiva de ampliar as possibilidades de aprendizagem do estudante de Pedagogia no campo da docência.
- ✓ Realização de painéis integrados entre grupos de residentes, docentes preceptores e professores de componentes curriculares articulados às problemáticas educativas enfrentadas em diferentes contextos da residência pedagógica, de modo a criar espaços de socialização e reflexão dessas problemáticas no conjunto do Curso.
- ✓ Criação e manutenção de grupos de residentes em redes sociais para compartilhamento de experiências com discentes não residentes, visando criar uma rede de aprendizagem colaborativa entre os estudantes do Curso.
- ✓ Participação na avaliação de todos os envolvidos – o próprio residente, o docente orientador da IES e o preceptor.

ANEXO 5 – RELATÓRIOS FINAIS DOS ESTUDANTES RESIDENTES DO P.R.P. NA ESCOLA-CAMPO

RELATÓRIO DO RESIDENTE 1

RELATÓRIO DO RESIDENTE (CH 488h)

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	PEDAGOGIA
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	ELIANA DA SILVA FELIPE E CELI DA COSTA SILVA BAHIA
Preceptora:	SHEILA ALENCAR MARTINS VELASCO
Código/Escola (s)	15040690 (AMÂNCIA PANTOJA)

2 REGENCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação) – (184h)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15040690 (AMÂNCIA PANTOJA)

2.2 Etapas de atuação: Ensino Fundamental - Anos Iniciais

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 1 turma (5º ano)

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 30 alunos

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Na turma da profa. Sheila Marques (5º ano do Ens. Fundamental) realizei o acompanhamento dos alunos como um todo, mas especificamente com os que apresentavam dificuldades de aprendizagem, auxiliei a aluna autista da turma nas atividades de aprendizagem (a mesma estava sem estagiária) e trabalhando nas aulas atividades com conteúdo do	1º e 2º semestre de 2019. (fevereiro a maio e agosto a outubro de 2019).	184h	Trabalhei com Língua portuguesa e Matemática - Gêneros textuais, autobiografia, fábula, produção de textos, ortografia, gramática, leitura e escrita, números fracionários, resolução de problemas de matemática, decomposição e composição, operações matemáticas. Estes conteúdos sempre articulados com a professora a partir da necessidade da turma.	Apresentação do conteúdo por meio do lúdico – jogo, brincadeiras e materiais manipuláveis. Procurei sempre inovar as metodologias aplicadas para atrair a atenção e interesse dos alunos. Neste processo sempre relacionando o ensino com os saberes dos alunos, tornando a aprendizagem significativa para eles. Demonstrando assim que até mesmo a matemática não é

currículo escolar, em conformidade com os descritores das avaliações.				tão difícil ou chata assim, e o quanto é necessária para o nosso dia a dia.
---	--	--	--	---

3 DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA (48h)

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

- Auxiliei a professora preceptora no início do **projeto sobre o lixo** (proposta que veio o paradático) na orientação aos alunos e organização na saída da escola - caminhada. A professora abordou o assunto e como a turma iria desenvolver o projeto e eles foram orientados sobre como poderiam abordar sobre a temática com a comunidade assim como a entrega do comunicado para os pais e responsáveis assinarem a liberação da caminhada dos alunos pelas ruas dos bairros. Os alunos da turma além da abordagem entregaram sacos aos moradores e para observarem como o lixo permeia nosso ambiente e polui as ruas e travessas próximas da escola, após deste teriam de debater numa roda de conversa com a professora em sala. Dia 21 e 22/02/2019, com 8h;
- Participei acompanhando as crianças auxiliando as professoras na **Caminhada da paz** – Baile de carnaval. Este evento contou com alguns integrantes da bateria da Escola da Matinha, agentes da SEMOB para ordenar o trânsito durante a caminhada da Escola pelo bairro. Neste contou com todas as turmas e dos dois turnos da escola, na qual as crianças estavam todas caracterizadas com fantasias diversas. Os pais e responsáveis em sua maioria participaram acompanhando suas crianças. No retorno à escola, todos lancharam e desfilaram no bloquinho de cada turma. Dia 01/03/2019, com 4h;
- Participei do **Projeto Escola de paz: trabalhando as emoções (Escola de pais)**. Palestra para os pais e responsáveis dos alunos, assim como fala a respeito do uso exagerado das tecnologias e o acesso sem controle das crianças na internet com a direção. O enfoque desde foi desenvolver a educação sócio emocional no ambiente escolar e conseqüentemente fora dele, na sociedade. Evento que envolveu todos que estão preocupados com a educação das crianças. Este foi um dos diversos encontros entre escola e família como forma de trabalho integrado. Dia 02/04/2019, com 4h;
- No **projeto Cartas da Paz**. Foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta com uma mensagem de paz para ser entregue a comunidade próxima da escola. Auxiliei a professora preceptora na orientação e correção das cartas dos alunos. Eu acompanhei a escola na entrega das cartas juntamente com os alunos para os moradores próximo do Santuário de Fátima - ponto e- que a turma do 5º ano ficou responsável de distribuir as cartas, esta era uma atividade de culminância da semana santa dia 12e 17/04/2019, com 8h;
- Auxiliei na fiscalização e acompanhamento da aplicação da prova Belém de Língua Portuguesa e Matemática, no 5º ano, em especial com dois alunos na biblioteca, a pedido da preceptora. No dia seguinte a pedido da coordenação pedagógica auxiliei a professora Suely, do 2º ano, na aplicação da prova de matemática, em especial com dois alunos que detinham mais dificuldades na leitura de suas provas. Período 25 e 26/04/2019, com 8h;
- Ajudei a ornamentação do painel da Festa junina, a coordenação pedagógica e professoras dividiram os residentes e grupos para auxiliarem nesta atividade nos variados espaços. Período 03 e 04/06/2019, com 8h;
- Participei observando do Conselho de ciclo, com 4h;
- Participei observando Reunião com pais e responsáveis, com 4h.

Elaboração do Projeto	Período de realização		Quantidade de horas	
Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador)				
AMBIENTAÇÃO E CONHECIMENTO DA ESCOLA		Período de realização - setembro a dezembro de 2018.		Quantidade de horas = 68h
<p>Neste momento inicial na Escola Amância Pantoja Além acompanhei a profa. Sheila na turma do 4º ano, do ensino fundamental anos iniciais, de modo a observar e me relacionar com os alunos e preceptora, conhecendo as dificuldades, didática, relação interpessoal da turma. As observações participativas oportunizaram a criação de um vínculo de cooperação meu e entre os alunos e a professora. Além destes, acompanhei atividades e culminância de projetos desenvolvidos na escola, participei de palestras e reuniões com pais e mestres, assim como o registro de uma mini entrevista com a professora preceptora, aplicação de um questionário aos alunos da turma da preceptora coletando informações sobre suas percepções em relação as avaliações, a análise documental do PPP da escola.</p> <p>A ambientação foi fundamental para esse momento de inserção na escola campo, e de familiarizar com a etapa de nossa formação por meio da Residência, na qual muitos dos registros estão anotados no diário de campo.</p>				

AVALIAÇÃO	Período de realização	2º semestre de 2018, 1º e 2º semestre de 2019.	Quantidade de horas	60h
<p>Autoavaliação: A autoavaliação foi realizada por meio de relatos orais nas reuniões de acompanhamento e avaliação e por meio dos relatórios parciais.</p> <p>Avaliação pelas preceptoras: Além das devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da Residência, adotamos ainda um instrumento formal de avaliação, denominado ficha de verificação.</p> <p>Avaliação pelas orientadoras: Avaliação formativa por intermédio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento, e avaliação de desempenho por meio de diários de campo e relatórios parciais.</p>				

SOCIALIZAÇÃO	Quantidade de horas total 128h	Período 2º semestre de 2018, 1º e 2º semestre de 2019, e, 2020.
<p>Esta etapa compõe as reuniões de orientações e oficinas ofertados pela coordenação do programa. Este processo de socialização também engloba as atividades desenvolvidas na IES e em outros espaços formativos.</p>		
<p>IES e demais espaços: 74h</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ FORMAÇÃO GERAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UFPA/ICJ (MANHÃ E TARDE). Dia 24/09/2018, com 6h; ▪ RODA DE CONVERSA na UFPA “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E ENFRENTAMENTO AO RACISMO: ASPECTOS LEGAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL. Dia 20/11/2018, com 3h; ▪ 16º ENOEPE 2019 – SALVATERRA/PA, como ouvinte e apresentação de trabalho - comunicação oral, período de 16 a 21/01/2019, com 10h; ▪ I SEMINÁRIO DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA ICED/UFPA. Dia 02/04/2019, com 10h; ▪ SEMINÁRIO Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dia 08/04/2019, com 10h; ▪ V Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita – V FALE. Dia 26/04/2019, com 5h; ▪ Curso Formação de facilitadores de aprendizagem (Turma MAI/2019), EAD pelo Escola Nacional de Administração Pública – Enap. Período de 04/05 a 23/06/2019, com 10h; 		

- II SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PARÁ – SEHEP na UFPA. Período de 18 e 19/06/2019, com 10h;
- I Seminário de Projetos Educacionais da UFPA, vinculado ao 2º Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, na UFPA. Comunicação oral. Período de realização 30/09 a 04/10/2019, com 10h;

Oficinas promovidas pela coord. RP/Núcleo Pedagogia (3h cada): 12h

- OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Dia 12/03/2019, com 3h;
- 1ª OFICINA DE MATEMÁTICA. Dia 03/04/2019, com 3h;
- 1º OFICINA EDUCAÇÃO INFANTIL. Dia 17/05/2019, com 3h;
- 2º OFICINA EDUCAÇÃO INFANTIL. Dia 24/05/2019, com 3h;

Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa etc., bem como os participantes – outros licenciandos, diretor da escola, outros preceptores etc.);

Reuniões com coord. RP/Núcleo Pedagogia (3h cada): 42h

- REUNIÃO NA UFPA COORD. RP PEDAGOGIA. Dia 16/10/2018, com 3h;
- VISISTA E REUNIÃO COM AS PRECEPTORAS, COORD. PEDAG. E DIREÇÃO DA ESCOLA AMÂNCIA PANTOJA. Dia 17/10/2018, com 3h;
- VISISTA E REUNIÃO COM AS PRECEPTORAS, COORD. PEDAG. E DIREÇÃO DA CRECHE WILSON BAHIA. Dia 18/10/2018, com 3h;
- REUNIÃO NA UFPA PARA ORIENTAÇÃO DO RELATÓRIO PARCIAL DE AMBIENTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO. Dia 16/11/2018, com 3h;
- REUNIÃO SOBRE A CARGA HORÁRIA A RP E DÚVIDAS E ORIENTAÇÕES PARA O RETORNO A ESCOLA CAMPO. Dia 04/02/2019, com 3h;
- REUNIÃO COM ORIENTAÇÕES PARA REALIZAR UM BOM REGISTRO NO DIÁRIO DE CAMPO PARA COMPOR O RELATÓRIO RP. Dia 05/02/2019, com 3h;
- REUNIÃO COM COORD. RP NA UFPA SOBRE MUDANÇAS NA CARGA HORÁRIA, informes sobre I SEMINÁRIO DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA E DIVULGAÇÃO DAS DEMAIS OFICINAS. Dia 01/04/2019, com 3h;
- REUNIÃO COM A COORD. RP SOBRE DIVERSOS ASSUNTOS: CH, DIÁLOGO, CALENDÁRIO, ETC. Dia 26/04/2019;
- REUNIÃO COM A COORD. RP SOBRE A REORGANIZAÇÃO DA CH DA REGÊNCIA E DEMAIS ATIVIDADES DA RP E ORIENTAÇÕES DA ENTREGA DO RELATÓRIO PARCIAL. Dia 05/07/019, com 3h;
- REUNIÃO PARA EXECUÇÃO DO PROJETO PLANO PEDAGÓGICO DE APOIO COM A PROFA. ELIANA. Dia 18/10/2019, com 3h;
- REUNIÃO PARA O PREENCHIMENTO DO FORMULÁRIO DE PRODUTOS NA RP, INFORMAÇÕES SOBRE O RELATÓRIO FINAL, CERTIFICADOS SEPEDUC 2019. Dia 08/11/2019, com 3h;
- REUNIÃO COM ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL, COM NA ATUAÇÃO RESIDENTE (GESTÃO E DOCÊNCIA E. F.), DEFINIÇÃO DA ENTREGA DO RELATÓRIO E DO ENCERRAMENTO NA ESCOLA AMÂNCIA. Dia 18/12/2019, com 3h;
- Reunião de ENCERRAMENTO NA ESCOLA AMÂNCIA COM PROFESSORAS, COORDENAÇÃO E DIREÇÃO. Dia 17/01/2020, com 3h;
- REUNIÃO NA UFPA SOBRE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA, ENVIO DOS ARQUIVOS PENDENTES, PREENCHER O RELATÓRIO SINTETICO DA CAPES E ORIENTAÇÕES PARA A FINALIZAÇÃO RP. Dia 24/01/2020, com 3h.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência oportunizada pelo Programa Residência Pedagógica contribuiu e muito para a minha formação de docente, de modo crítico-reflexivo para atuação no cotidiano escolar, bem como fundamentar algumas análises na perspectiva teórico-prática sobre a educação pública e de qualidade no nosso país. Além de possibilita-me uma compreensão do fazer educação neste espaço formativo e poder identificar o processo de organização, planejamento e desenvolvimento dessas práticas educativas.

Sobre as ações mais significativas devo considerar as oficinas formativas promovidas pela coordenação do núcleo de Pedagogia. Na qual podemos dialogar com os professores ministrantes nossa vivência, dificuldades observadas e assim incorporarmos com as metodologias sugeridas e esclarecimento de dúvidas, que nos permitiram ideias e possibilidades para nos conduzir em nossas regências. Acredito que algumas oficinas não se realizaram por conta do tempo, mas as que ocorreram foram fundamentais para desenvolvermos nossos planejamentos de ensino.

O que me permitiram uma janela dialética fundamental para minha formação inicial, na qual se evidencia sendo um processo dinâmico na minha aprendizagem, pois a escola se constitui sendo este espaço de construção social e cognitivo para com os seus alunos e demais profissionais da educação básica.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 2

INTRODUÇÃO

Este relatório foi produzido a partir das atividades realizadas durante o Estágio no Programa de Residência Pedagógica, em que duas escolas campo foram destinadas para implantação do programa em Belém do Pará sendo: a Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia escolhida pela qualidade do trabalho desenvolvido e a Escola de Educação Infantil e Fundamental Amância Pantoja selecionada a partir de suas média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ambas localizadas em bairros periféricos de Belém do Pará denominados Utinga e Fátima respectivamente.

Perpassamos primeiramente a fase de ambientação período de seis (06) meses segundo o edital do programa na UEI Wilson Bahia, momento de conhecimento das rotinas tanto da turma quanto das professoras em produção diária para desenvolver o trabalho, bem como do corpo técnico para execução das atividades na UEI tudo ocorreu em uma turma de maternal em que, realizou-se uma observação ativa com as crianças, a preceptora e todo o corpo técnico da UEI, posteriormente, desenvolvemos ações de intervenção para Educação infantil com a turma do berçário I com crianças de seis (06) meses a um (01) ano e dois (02) meses e finalizamos o semestre na Coordenação Pedagógica. Seguindo o processo passamos a atuar na Escola Amância Pantoja com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental momento em que tivemos a oportunidade de desenvolver intervenções em sala de aula e elaboração e execução de um projeto de matemática para a turma.

Segundo Nóvoa (1992) a discussão a respeito da formação dos professores passa, necessariamente pela questão da teoria e prática, uma vez que parece impossível formar um professor sem oportunizar a experiência na área da educação. Deste modo a residência pedagógica muito tem a contribuir para a formação do futuro professor por ter um período mais alargado no espaço.

O Estágio supervisionado nos cursos de formação do professor tem por objetivo a formação do professor por meio do exercício da reflexão, assim metodologicamente ele foi desenvolvido de modo que o estagiário fosse ativo por meio do processo de observação participativa, colaborativa e intervenção pedagógica. Além das orientações iniciais para o desenvolvimento da mesma, quando inserido no espaço, o estagiário tinha por atribuição realizar observações colaborativa que se caracterizam por além de observar a rotina da instituição e da turma designada, e sim desenvolver atividades com auxílio da preceptora, em que primeiramente o estagiário desenvolvia um plano de aula concernente ao assunto que

decidiu intervir, a professora o analisava, fazendo suas observações e mudanças quando necessário e assim poderíamos de fato intervir em sala de aula. E para além disso, também registrar as reações dos alunos, as partes positivas e negativas da experiência, para ser mais preciso e melhorar nas intervenções posteriores.

Trata-se, portanto de uma pesquisa qualitativa, inserindo-se em uma abordagem composta de levantamentos bibliográficos concernentes às turmas que ficamos destinados, como Educação Infantil (maternal e creche I), Ensino Fundamental (1º ano) e Coordenação Pedagógica, tratadas nas seções a seguir.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa descritiva qualitativa segue uma linha de ação, que consiste em observar, interrogar, coletar, analisar, registrar e interpretar.

Segundo Triviños, a pesquisa qualitativa também é conhecida como: "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interpretativa", "descritiva", "observação participante", entre outras [...]. (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Devido tal perspectiva a metodologia utilizada neste trabalho é de cunho descritiva qualitativa e composta de levantamentos bibliográficos, em que segundo Treinta et al. (2014), o estudo bibliográfico advém de várias fontes, portanto livros e artigos que tenham relação com a temática principal que se almeja, constituem grandes fontes para aprofundar determinados assunto.

O relatório perpassa em apresentar de modo claro as etapas do programa residência pedagógica, que são: ambientação, imersão (regência, planejamento/execução, intervenção pedagógica e elaboração de relatórios), bem como avaliação e socialização das atividades. E, ainda expõe o aprendizado do relator.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente a creche exerceu uma função assistencialista, e para tal função não se cobrava nenhum tipo de especialização para trabalhar com crianças em idade inferior a três anos. A Constituição federal de 1988 tentando responder aos anseios da categoria profissional e de ramos da sociedade criou políticas públicas voltadas para oferecer educação infantil de qualidade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), art. 29, é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. De modo que a turma a qual a observação foi realizada está inserida

no art. 30, inciso II, ofertando, pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Dessa forma, percebe-se uma legislação que organiza funcionamento da educação infantil nas unidades, ressaltando a importância da educação infantil para as crianças e para as comunidades, visto que de fato ajuda aos pais e responsáveis a permanência integral da criança em ambiente de creche e pré-escola.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a entrada na creche ou pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (2017, p. 32). Ou seja, a educação infantil possibilita essa socialização intencionalmente para que a criança possa estimular o seu próprio desenvolvimento. A ênfase ao que se estipula na educação infantil que é o vínculo de cuidar e educar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, sendo necessário ambos estarem relacionados nos diversos momentos propostos na creche/pré-escola. A BNCC também estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, destaca-se que todos esses direitos impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil. (p. 34).

O currículo da educação infantil está estruturado em cinco campos de experiências, sendo eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017, p. 36-39). A partir dessa estrutura curricular, definem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, consistindo em grupos organizados por faixa etária que corresponde às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. (BNCC, 2017, p. 40).

Sabe-se que o processo de fala das crianças ocorre não somente de maneira natural como através da mediação do adulto (AUGUSTO, 2001, p. 53) em nosso meio social, e que há um processo contínuo nessa aquisição de linguagem, fazendo com que a fala da criança seja influenciada pelos seus responsáveis, ou seja, as pessoas que desde o seu nascimento os cerca, trazendo e transmitindo sons variados, principalmente o da fala, e assim, o falar das crianças é despertado pela ação dos adultos. O processo contínuo da fala se dá por meio do contexto em que a mesma está inserida, o que resulta em uma aquisição cultural estabelecida socialmente, analisando o modo de vida dessas crianças fazendo-nos perceber que a partir dessa inserção social, elas passam a ter, criar e a aprender informalmente a ler o mundo a sua volta e conseqüentemente se apropria oralmente desse contexto e realiza suas vivências particulares através de várias maneiras, seja pelas brincadeiras, pelos desenhos e principalmente pela fala,

onde elas irão reproduzir aquilo que está acontecendo em sua volta, fatos positivos e negativos, mas que estarão “interpretando as referências da realidade” (GOULART; MATA, 2016, p. 62).

A linguagem oral traz uma importância para a educação infantil, pois “as palavras, seus significados e os modos de dizer são fontes da curiosidade da criança pequena que inicia aí sua entrada no mundo da representação” (AUGUSTO, 2011, p. 55) e o quão relevante é também, saber utilizar a fala e o diálogo das mesmas para a elaboração de atividades relacionadas à suas experiências, valorizando seu conhecimento de mundo, que está em processo e contribuindo continuamente para com seu desenvolvimento social.

É no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas. Identificam-se com outros e, ao mesmo tempo, diferenciam-se, criando seus modos de ser-pensar-viver. Aprender a falar e a ouvir é um fundamental aprendizado humanizador, ampliando de vários modos a inserção dos sujeitos no universo simbólico. (MATA e GOULART, 2016, p. 47)

É através dessa inserção social das crianças que ocorre também a apropriação da cultura exercida, desde a fala, os gestos, seu modo de interação, até o seu entendimento e sua opinião sobre determinados assuntos. Tornando cada vez mais importante os modos de participação do outro nesse processo de apropriação, como afirma as autoras Goulart e Mata (2016, p. 53 e 54):

Com olhos bem abertos, as crianças atentam para as pessoas e coisas do mundo desde que nascem [...] Mas é somente por meio dos olhos e dos ouvidos? E nessa trilha dos sentidos (audição, olhar, paladar e olfato), entendemos os modos como às crianças se apropriam de linguagens e expressões deste mundo, além se criarem possibilidades de novas maneiras e exprimir suas existências e experiências.

A linguagem oral adquirida pela criança através do outro, irá contribuir para com a inserção social dela, como já foi dito, mas também fornecerá a mesma, possibilidades de explorar seu conhecimento sobre o mundo a sua volta, através de indagações, observações, expressividade de sentimentos via comunicação oral e a dialogar com o outro a partir daquilo que ela apreendeu com o adulto em casa e na escola, seja entre as mesmas ou com a professora, e assim, quando conversamos com as crianças, elas também aprendem a conversar.

A oralidade é um elo intermediário no processo de apropriação da linguagem escrita, desta forma, a oralidade, leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada. A linguagem oral é uma forma representativa das emoções, sentimentos e habilidades cotidianas, na qual se faz necessário a participação dos adultos nessa elaboração, seja os responsáveis ou os professores. A oralidade dentro das creches precisa ser trabalhada de modo que a valorize, através das crianças, sendo elas principais agentes dessas ações.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (ALVES; CRUVINEL; LIMA, 2013, p. 1-2).

Se faz importante o trabalho com as linguagens na educação infantil e estas são variadas e necessárias devido à primeira leitura realizada pelos bebês/crianças ser a leitura de mundo. Se apropriar dos conhecimentos que as crianças possuem é fundamental para que as atividades tenham êxito, visto que o aprendizado é contínuo, trabalhar com o que já se tem aprimora e influencia nas aprendizagens. Ressaltando assim, o papel fundamental do professor na educação infantil, como mediador e elaborador da cultura oral, dessa forma, as autoras Smolka, Magiolino e Rocha, propõem uma organização do espaço e do tempo e a disponibilidade dos materiais como formas de mediação fundamental para as atividades, as interações, o envolvimento, influenciando o desenvolvimento das crianças (2016, p. 93). Sendo papel da professora permitir-se acolher, perceber e reconhecer todas as formas de participação das crianças.

Para ensinar, o professor deve primeiramente organizar, de maneira intencional, os conhecimentos e as práticas por ele adquiridos e associá-las ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos, e posteriormente imergi-los na cultura escrita.

Entretanto, para cumprir a função de ensinar os conhecimentos e as práticas sobre a leitura e a escrita, o professor precisa adquirir competências nos modos de organizar intencionalmente esses conhecimentos e práticas específicos, associando o ensino ao desenvolvimento “cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos”. Só assim, podem os educandos se apropriarem dos conhecimentos e práticas necessários para sua inserção no mundo da cultura escrita. (BORTOLANZA; FARIA, 2013, p. 105).

A linguagem oral difere-se da linguagem escrita quanto a sua estrutura e função, o que torna a aquisição da habilidade escrita mais complexa, visto que a oralidade é espontânea, ou seja, a criança desenvolve ao longo da vida por meio de estímulos dos adultos. Por outro lado, a escrita é imposta culturalmente, e assim, o ensino e aprendizagem estão ligados às linguagens oral e escrita, afirmado por Bortolanza e Faria (2013, p. 103).

A oralidade refina o vocabulário da criança, seus conhecimentos passam dos mais simples para os mais complexos. Elas passam a utilizar a fala de modo correspondente em diferentes situações, envolvendo muito mais do que saber falar e se expressar, elas entendem os significados das palavras e o valor da comunicação.

Com o passar do tempo e a partir do contato com a língua, a criança refina seu conhecimento e passa a fazer segmentações mais rebuscadas, a construir estruturas mais complexas e, posteriormente, a pronunciar-se metalinguisticamente sobre esse conhecimento (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011, p. 151).

Uma das formas de comunicação oral que utilizaremos é a contação de histórias e sobre este tema, Moraes (2012), diz que contar histórias é brincar com as palavras, com o que se vê e com o que se pensa (p. 9-10), enfatizando também, a criatividade que deve estar presente nas

linguagens utilizadas nos espaços educacionais. E assim, o adulto por conhecer o real sentido das coisas, dos objetos, formas e ademais, deve dar lugar à imaginação e fazer fluir novos sentidos, acompanhando o pensar da criança, com as autoras Smolka, Magiolino e Rocha (2016, p. 94) afirmam:

[...] pensar nas muitas formas de participação do adulto nas brincadeiras: propondo, provocando, orientando, escutando, interpretando, ou delas participando, criando situações fictícias, ampliando a criação imaginária das crianças, ou mesmo assumindo papéis nas brincadeiras.

A contação de histórias vai muito além da diversão, ela é a porta de entrada para um ambiente ainda mais inovador: o da leitura. Neste sentido, Malacarne (2016), fazendo uso das ideias de outros autores referência neste assunto, afirma que “[...] contar histórias é um dos principais meios para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de futuros leitores” (p. 7). Adiante, as autoras destacam que:

Para formar um leitor, não basta apresentá-lo ao livro, é preciso cultivar desde cedo o hábito de ler e, depois, cuidar para não fazer da leitura uma cobrança avaliativa que aos poucos faz com que a criança perca o interesse pelos livros. (p. 10)

O ato de contar histórias deve ser agradável para quem conta e muito mais para quem ouve, e isto não se aplica apenas ao público infantil, mas também aos demais públicos. Cabe ao professor, no âmbito de contar histórias, o conhecimento prévio das mesmas ao lê-las repetidamente se houver necessidade, ficar atento aos detalhes que envolvem os personagens para que os alunos que estão “lendo” a história por meio do professor consiga perceber esses detalhes mínimos, mas que fazem a diferença e atraem o ouvinte. Através de uma história bem contada, as crianças podem sentir emoções e sentimentos que elas ainda não conhecem sozinhas, a história, deste modo serve como mediação para a obtenção dos conhecimentos das áreas inexploradas das crianças.

Ao contar histórias, o professor deve ter posse de objetos ou algo que faça com que a criança se recorde da mesma, tais como fantoches, fantasias ou algo que referencie a história contada por ele. Além disso, ele deve estar atento a alguns outros cuidados, como falar de forma adequada, clara e agradável, não se irritar com os alunos mais agitados, trabalhar a entonação, a interpretação, as pausas, os ritmos, e a provocação com suspenses e risos.

Em uma breve avaliação do professor em relação ao público ouvinte, este deve planejar suas ações de forma a adequar as atividades à faixa etária e aos interesses dos que irão participar, bem como, estar atento à extensão da narrativa, para não cansar ou desmobilizar a criança.

As histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem os vínculos sociais, educativos e afetivos. Partindo dessa ideia, vemos a importância

de cultivar a leitura e estimular a imaginação nas crianças, para despertar pequenos leitores e ampliar os diferentes modos de olhar o mundo e as relações sociais nele existentes, com isso “ouvir a história, assumir os papéis, vivenciar intensamente as emoções que se produzem nas múltiplas relações – entre professora, crianças, texto literário [...] – são modos de profunda participação e apropriação da cultura” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 95-96).

É função do professor (e não apenas dele), instigar a criança a “ler” o mundo e as coisas que os rodeiam, humanizar as crianças e potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e o gosto pela leitura e outras habilidades humanas, e para se obter estes resultados começa-se pela Contação de uma boa história, planejada e executada a partir de estudos sobre o público alvo e sobre as considerações positivas que a história trará para este público.

ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo da história educacional brasileira o Ensino fundamental sofreu várias modificações o que inclui estrutura e nomenclatura. Para consolidar legalmente cada modificação surgiram as Leis de Diretrizes e Bases: LDB 4024/61, LDB 5692/71 E A LDB 9394/96: do Ensino primário ao Ensino de Primeiro grau para o Ensino Fundamental.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024 (BRASIL, 1961), estabeleceu diretrizes para o então chamado ensino primário que era composto por no mínimo quatro séries, podendo ser ampliado para até seis séries. Esse nível de ensino, que hoje corresponde ao ensino fundamental, tinha como objetivo, segundo a lei em seu artigo 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961). O ingresso nessa etapa do ensino era obrigatório a partir dos sete anos de idade completos, como previa o artigo 27 da lei. Meneses (2002, p. 96) tece algumas considerações sobre a educação básica a partir da LDB 4024, de 1961: – dá-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do Império. Inicia-se pela primeira vez, uma relativa descentralização do sistema como um todo, concedendo-lhe considerável margem de autonomia aos estados e proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas, linhas estas que deveriam responder por uma certa unidade entre eles. E ainda, propriamente sobre a organização do ensino primário, comenta: Mantendo a tradicional autonomia dos estados quanto à organização do ensino primário, a LDB limitou-se a um mínimo de dispositivos referentes a esse nível de instrução, não indo muito além da fixação de suas finalidades, duração e obrigatoriedade (MENESES, 2002, p. 97). Segundo o autor, a LDB 4024 (BRASIL, 1961), não conseguiu resolver a questão da descontinuidade entre o ensino

primário e o ensino médio. Já na LDB 5692 (BRASIL, 1971), de 11 de agosto de 1971, o até então chamado ensino primário passou a ser denominado ensino de primeiro grau, e objetivava a formação da criança e/ou adolescente, preparo para o trabalho e para o exercício da cidadania, como dispõe em seu artigo primeiro: Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971). Observe-se que com relação aos objetivos apresentados na legislação anterior, acrescentou-se a ênfase na formação para o mercado de trabalho. O ensino de primeiro grau tinha a duração de oito anos e a lei estabelecia como obrigatória a matrícula das crianças com sete anos de idade nesse nível de ensino. Em seu artigo 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. O artigo 18 traz. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. (BRASIL, 1971). Segundo Azanha (1993, apud MENESES, 2002, p. 116): Com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases em 1971, houve alterações radicais na política educacional. As mais profundas foram a fusão dos antigos primário e ginásial num curso único de oito anos e reorganização de todo o ensino de 2º grau (antigo ginásial) para dar-lhe feição terminal profissionalizante. Assim, buscava-se superar o problema da descontinuidade entre o nível primário e médio que até a LDB 4024 (BRASIL, 1961) não havia sido enfrentado. A lei 5692 (BRASIL, 1971) vigorou por um longo tempo, vinte e cinco anos, até que depois de muitas discussões, reivindicações e luta dos profissionais da área da educação para uma mudança no sistema educacional brasileiro, o Congresso Nacional sancionou a LDB 9394 (BRASIL, 1996), em 20 de dezembro de 1996. A LDB 9394 (BRASIL, 1996), seguindo determinações da Constituição de 1988 em seu artigo 205, prevê a educação como direito de todo cidadão, visando o desenvolvimento e preparo para a cidadania, incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho. Como dever do Estado e da família, com relação à obrigatoriedade, tanto a Constituição quanto a LDB estabelecem os mesmos princípios. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 208 estabelece e garante o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, como dever do Estado. A LDB 9394 (BRASIL, 1996) dispõe, em seu artigo 4º, Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar: Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] (BRASIL, 1996). A partir de então, o ensino fundamental passou a ter a duração mínima de 8 anos e ampliou os seus objetivos, sendo que a

obrigatoriedade para a matrícula de ingresso ao ensino fundamental com 8 anos de duração era aos sete anos de idade: Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996). Saviani (1997, p. 210) refere-se à LDB 9394 (BRASIL, 1996) como “[...] uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda à população do país”, mas salienta: É preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio com uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

Dando continuidade à perspectiva de universalização da educação básica, em 2001, o Plano Nacional da Educação, Lei 10.172 (BRASIL, 2001), estabeleceu como uma de suas metas para a década 2001- 2010 “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”, (BRASIL, 2001) com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem às crianças e um maior nível de escolaridade. Tanto a Constituição de 1988, como a LDB 9394 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação apresentam como um de seus objetivos proclamados a garantia do padrão de qualidade de ensino. Assim, no plano legal, a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos surge como uma possibilidade de melhoria da educação. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Básica, iniciou uma série de encontros regionais sobre a ampliação do Ensino Fundamental até então com 8 anos de duração, para 9 anos. Nesses encontros, alguns estados que já haviam implantado o ensino fundamental de 9 anos em seus sistemas de ensino, apresentaram ponderações sobre suas experiências exitosas com a ampliação, sendo também promovidas discussões entre representantes das secretarias estaduais e municipais sobre a ampliação. Além disso, os estados e municípios participantes recebiam

um documento com as primeiras orientações e objetivos da ampliação, o qual era analisado coletivamente em grande assembleia (Parecer CNE/CEB nº6/2005). Esses encontros foram o início de uma série de pareceres, orientações e documentos para a efetiva ampliação do ensino fundamental na maioria dos estados brasileiros no ano de 2006. A Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), do dia 16 de maio de 2005, estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, alterando a LDB 9394 (BRASIL, 1996). Ao mesmo tempo em que indicava a entrada obrigatória das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental, foi mantida a parte do artigo 32 da LDB que definia a duração de 8 anos para o ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública. Ou seja, antecipava-se a entrada da criança, sem com isso assegurar a ela mais um ano de escolarização obrigatória. Devido a este impasse, logo em seguida o Conselho Nacional de Educação, em junho de 2005, homologou o Parecer 6/2005, que reexaminou o Parecer 24/2004, acrescentando a ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, a partir dos seis anos de idade (BAPTISTA; LIMA, 2013). Somente com a redação do Parecer 6/2005 é que se esclarece a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade e a duração de 9 anos do ensino fundamental.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Durante o processo da residência pedagógica ainda que com o tempo estendido dentro das escolas campo não tive a oportunidade de participar da coordenação pedagógica, visto esta função ter muitos a fazeres externos a escola.

Tudo que oportunamente consegui realizar foi o projeto em parceria com a Cleidiane Farias denominado “Entre Fraudas e Livros”.

EXPERIÊNCIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciei em agosto de 2017 com a fase de ambientação preconizada no edital da residência pedagógica na creche, este período fiquei lotada com a preceptora na turma de maternal.

Cheguei na unidade de educação infantil Wilson Bahia trazendo o ideário de creche que fora incutido em mim pela sociedade, ou seja, um ideário assistencialista. Além da visão que possuía como mãe protetora de bebês, os tinha como objetos e, mais o pouco conhecimento em educar bebês em ambiente coletivo.

O primeiro contato foi de desespero e constatação de que não possuía nenhum preparo para educar e cuidar de bebês em ambiente coletivo. Quase morri de desespero e taquicardia em ver menino subindo, descendo, pulando sozinhos e sem auxílios de um adulto, eles estavam apenas sendo observados e orientados por estes, e o que eu observava era um trabalho voltado

para o desenvolvimento saudável dos pequeninos. De imediato me encontrei quebrando paradigmas até então tão enraizados na forma de como olhava para os bebês. De um olhar em que achava os bebês seres dependentes, frágeis e sensíveis passei a enxergá-los como seres autônomos e com identidade particular atuando em suas relações.

Com o apoio da preceptora e da professora de sala consegui desenvolver compreensão para desconstruir e reelaborar os meus “pré-conceitos” acerca de quem é o bebê, dessa maneira foi fundamental para pensar como lidar com os pequenos e compreender a docência na creche. Desse modo muito para além dos cuidados e atenção que uma criança exige como segurança, alimentação, proteção ao bebê, é papel da docência criar oportunidades para o desenvolvimento completo do ser. Assim exige dedicação do professor que tem o papel de organizar espaços para a liberdade, para a interação, e consciência que são necessárias para o desenvolvimento e crescimento das crianças com até três (03) anos de idade. Foi indispensável o estímulo da preceptora durante esse processo com conversas sobre teoria e prática, sobre metodologia apresentando um olhar mais sensível para perceber o bebê em sua potência e não em sua necessidade, e, olhar para a potência e também para as necessidades entendendo cada ser como um ser particular, que tem uma história, um trajetória, que tem ritmo de desenvolvimento que lhe são próprias, com gostos e características e interesses divergentes. Desse modo o professor não pode desejar que os bebês façam todos as mesmas coisas.

A medida que o tempo foi passando os desafios foram mudando mas certezas foram sendo construídas dentre elas uma que considero muito importante foi a compreensão que a creche não é lugar apenas de cuidado mas que deve ser uma instituição essencialmente educativa e para isso precisa de profissionais bem formados para educar seres humanos que se encontram na fase mais decisiva de sua vida que é a primeiríssima infância.

Esta certeza veio acompanhada de outros questionamentos “como educar? É possível educar bebês?” e as respostas vinham a medida que observava os bebês, revelando que é possível educar bebês através das interações que eles estabelecem. E, nesta perspectiva mas uma aprendizagem foi construída do que é a docência com bebês, pois ela se sustenta nas relações dessa forma o professor precisa organizar os trabalhos para ampliar ao máximos as interações dos bebês entre eles, com os adultos e com o meio que ele se encontra. Isso é confirmado a partir das ideias de Barbosa e Richter (2010, p.91), “as características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo de bebês”. É pensar que:

Os bebês, em seu humano pode interagir, ou seja, em integridade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas

participativas voltadas para a inserção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. (BARBOSA, RICHTER, 2010, p. 93).

De modo muito significativo com o tempo e exemplos concretos as crianças e a preceptora me ensinaram que comunicar com bebês é ler interações através de olhares, sorrisos, choros, gestos... os bebês nos passam seus sentimentos alegrias, tristezas em interações com as atividades. E então entendi que a docência com bebês assim como nos demais níveis é caracteriza por relações humanas, entretanto na docência com bebês essas relações têm características diferenciadas pois são relações corpóreas, relações afetivas, pelo toque, pelo olhar.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 35).

Essas interações acontecem na rotinas dentre elas é importante destacar a hora do brincar, a hora da chegada, em que as crianças precisam ser acolhidas tanto pelo professor quanto pelos colegas de turma, a hora da higiene, do lavar as mãos, do banho, da troca de fraldas, do desfralde, de alimentar-se e por fim até mesmo a rotina da hora da despedida deve ser pensada pelo educador. Isso significa dizer que na creche o processo educativo não acontece em momento pontual e sim em todas as situações do cotidiano. Apesar de muitos acharem que não se planeja na educação infantil, este é um trabalho que exige planejamento, organização, sistematização deixando as claras que o seu norteador é a criança com suas características, com seu tempo, a sua forma de ser e estar naquele lugar. Isso significa dizer que para planejar é preciso considerar quem é a criança. Daí porque a docência com bebê exige um olhar sensível, nesse sentido o planejamento não tem por finalidade responder as demandas rígidas da rotina com horários demarcados para tudo e para todos fazerem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, no mesmo ritmo e no mesmo lugar. Isso significa dizer que planejar exige respeito a criança, por mais que seja pequena é dever do adulto aceitá-la.

Uma outra ideia que tive a oportunidade de ressignificar foi da relação com as famílias pois imaginava que a creche era o local de deixar as crianças enquanto a família trabalha, visão assistencialista mas a UEI me permitiu vivenciar relações em que a família é parte e participe do processo educativo do bebê enquanto ele se encontra na creche, desse modo a relação com a família é estreita, visto que desde a chegada dos bebês as famílias adentram o espaço e trocam experiências, estabelecem diálogos contínuo com as profissionais, estas escutam mas também falam e apresentam suas dúvidas, suas angustias e incertezas mas também suas satisfações, suas alegrias e encantamentos com o desenvolvimento do filho.

Além de que no período de inserção as famílias eram orientadas a se organizarem para passar grande parte do tempo que o bebê estava no ambiente até construir novos vínculos no espaço, pois esse processo de separação de casa para a instituição em geral é um processo doloroso para todos os envolvidos, de modo particular para os bebês e para as famílias daí o porquê da instituição organizar esse processo para que ele seja menos sofrido para todos.

A partir das desconstruções e construções que fui criando nas relações com as crianças e com a preceptora fui percebendo o quanto essa é uma profissão complexa porque exige conhecimentos consistentes acerca do bebê, de suas especificidades, com o que ele aprende, como é o seu processo de desenvolvimento, bem como sobre a especificidade da docência quão específico é essa atividade profissional mas que nem sempre a literatura da conta de dizer o que é o trabalho do professor na creche. Nesse sentido a pedagogia deve se comprometer com a formação do professor para atuar nessa faixa etária, pois este profissional precisa formar-se para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e organizar interações que ampliem as potencialidades do desenvolvimento.

E neste sentido a experiência em muito contribuiu para minha formação, o envolvimento com a instituição possibilitou profundas aprendizagens, aprendi coisas que não são possíveis sem a vivência, a rotina da creche foi considerado um momento primordial para a compreensão de educação em creche pública, por entender a importância de conhecer e vivenciar experiências da comunidade em qual a Unidade está inserida.

A Residência Pedagógica possibilitou maior tempo em campo/sala de aula. Desta forma proporcionou maior aprendizagem para minha formação acadêmica, aperfeiçoando o favorecimento da articulação teoria prática que certamente muito acrescentou na minha formação da docência em creche pois tive muito a aprender e a grande missão é o quanto ainda preciso para ser professora de bebê o quanto preciso continuar aberta a observar o que os bebês nos dizem

CONCLUSÃO

Diante de tantas experiências e oportunidades de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional o curso de pedagogia lapidou meu caráter enquanto cidadã. Oportunamente a residência pedagógica ajudou-me a desenvolver o perfil profissional que almejo me tornar.

O tempo estendido durante o projeto nas escolas bases fizeram com que as crianças me ensinassem a relacionar-me e compreender a educação como relações pessoais, interpessoais, com objetos e espaços bem como a sensibilidade do olhar e compreender que conversas são mais que oralidades.

Aprender o respeito a todos de modo que você tente ser o melhor para cada pessoa de modo particular.

Para mim vivenciei um romance belo e prazeroso, mas como nada é perfeito observei a necessidade de um olhar mais dedicado do estado para com a educação, sabemos que espaços mais planejados sevem ser criados para um melhor suporte estrutural, observa-se que as formações continuadas devem ser mais voltadas para o aprimoramento do ser humano e cidadão holístico do que para os resultados nos testes padronizados e seus resultados.

Continuamente certificamos que a educação é a melhor e talvez a única maneira de mudar o mundo para uma versão melhor dele mesmo.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, S. de O. A linguagem oral e as crianças possibilidades de trabalho na educação infantil. **Desenvolvimento do material didático ou instrucional-Módulo didático-UNESP**, 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019

CRUVINEL, F. R.; LIMA, Bianca; ALVES, G. Como desenvolver a linguagem oral e escrita na educação infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 21, p. 1-7, 2013.

BORTOLANZA, A. M. E; FARIAS, S. A. **Concepção de mediação**: o papel do professor e da linguagem. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 13, n.29, p. 94-109, jul. Dez, 2013.

MALACARNE, F.; MALACARNE, N. T. **A arte de contar histórias nos anos iniciais**: o que diz a produção nacional. Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2016.

ARANHA, S. M. **Respondendo suas dúvidas sobre educação**. Disponível em: . Acesso em: dez. 2013.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

BAPTISTA, M. C.; LIMA, R. R. (org.). **Dossiê FMEI: 5 anos é na educação infantil**. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. e Colaboradores. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº 22/2009 - APROVADO EM 9 DE DEZEMBRO DE 2009** - Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: . Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: 2008.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2007. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 5/2007 – CEB** – Aprovado em 01.02.2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 177 Blumenau, v. 11, n.1, p.159-178, jan./abr. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p159-178> diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006^a. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/SEB/SEIF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília: 2005.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 6/2005 – CEB** – Aprovado em 08.06.2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114/2005, de 16 de maio de 2005** - Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: . Acesso em: 12 de janeiro de 2020. BRASIL. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: 2005.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, MEC/SEB/DPE/COEF, 2004. BRASIL. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional De Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Acesso em: 13 de janeiro de 2020.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 022/1998 – CEB** – Aprovado em 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 13 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Acesso em: 13 de janeiro de 2020.

BRASIL. Constituição (1988) – Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL. **Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Acesso em: 13 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Atos de Pesquisa em Educação** - ISSN 1809-0354 178 Blumenau, v. 11, n.1, p.159-178, jan./abr. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p159-178>.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. *In*: BARBOSA, M. C. S. et al. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

FREITAS, D. N. T. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório. (Brasil, 1998-2007). Educar, Curitiba: Ed. UFPR, n. 31, p. 33-51, 2008. MENESES, J. G. de C. et al. Estrutura e funcionamento da educação básica. **Leituras**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** (2ª ed.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; RISCHTER, S. R. S. Os Bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, V.35, p.85 – 95, 2010.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Disponível em: <file:///C:/Users/vgval/Downloads/BONDIA-20Larrossa.%20Notas%20sobre%20a%20experiencia%20e%20o%20saber%20da%20experiencia.pdf>. Acesso em: 07/09/2019.

EDITAL. **Capes 06/2018**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 08/08/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<http://filosomidia.blogspot.com/2012/01/coeb-2012-congresso-de-educacao-basica.html>. Acesso: 04/11/2019.

<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4611857&disposition=inline>. Acesso em: 09/11/2019.

<https://www.maxwell.puc-rio.br>. SILVA & MENEZES. **Metodologia** Acesso: 26/11/2019
Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cciv>. Acesso em: 02/10/2019.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 2007. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Lei+n%C2%BA+9394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996.+Estabelece+as+Diretrizes+e+Bases+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Nacional.+Bras%C3%ADlia.+2007.&rlz=1C1SQJL_pt-BRBR871BR871&oq=Lei+n%C2%BA+9394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996.+Estabelece+as+Diretrizes+e+Bases+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Nacional.+Bras%C3%ADlia.+2007.&aqs=chrome..69i57.9050j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 21/09/2019.
Nacional para a Educação Infantil (1998). Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20/09/2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão discente**. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 13/09/2019.

PROJETO DE LEI 227- 04 de maio de 1997. **Institui a Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 10/10/2019 (ANEXO I)

PROJETO DE LEI 284 – 08 de agosto de 2012. **Altera lei 9.334 e Estabelece Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 14/10/2019 (ANEXO II)

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA, AS RAZÕES IMPLÍCITAS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA O ENSINO DE 9 ANOS
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4607/3279>

RELATÓRIO DO RESIDENTE 3

Relatório das atividades desenvolvidas no Projeto Residência Pedagógica, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

Introdução

Este trabalho trata-se de um relatório final, tendo como base as experiências vivenciadas durante minha participação como Bolsista/ Residente do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde fui lotada inicialmente na Escola Municipal Amância Pantoja, na turma do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre o período de outubro de 2018 a junho de 2019, e posteriormente, na Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia, no período de Agosto à Dezembro de 2019, na turma do Maternal I.

A Escola Municipal Amância Pantoja é localizada em Belém do Pará, no Bairro de Fátima, na Travessa Castelo Branco, na qual, atende também bairros como: Pedreira, Marco, Umarizal, São Brás e Nazaré, configura-se como uma instituição de educação básica da Educação Infantil ao ensino fundamental ciclos I e II até o 5º ano, na qual funciona nos turnos: Manhã e Tarde, possui como órgão responsável a SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) e como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Belém. No que se refere às matrículas, os dados mais recentes disponibilizados pela escola foram do ano de 2018, onde se constatou o quantitativo de 346 matrículas efetivas de alunos, 45 na Educação Infantil, 287 no Ensino Fundamental e 14 na Modalidade Educação Especial. A estrutura física é composta na parte térrea por 01 copa cozinha, 01 despensas, 02 blocos de banheiro para alunos, sendo estes, 01 feminino e 01 masculino, 01 área coberta para recreação e 05 salas de aula. Na parte frontal, é composta por: 02 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de Informática, 01 Secretaria, 01 Sala dos Professores, 01 Sala da Direção, 01 Sala da Coordenação Pedagógica, 02 Depósitos e 01 Quadra de esportes coberta.

A Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia é localizada no bairro do Curió Utinga, na Passagem Cruzeiro, onde foram matriculadas um total de 100 alunos segundo o Censo Escolar de 2018, distribuídas entre as turmas do Berçário I e II e do Maternal I e II. Em relação à estrutura física da UEI abrange 04 salas de aula (uma para cada turma descrita acima), 03 banheiros adaptados de acordo com a faixa etária dos alunos, ou seja, 01 banheiro para os alunos do berçário, 01 para alunos do maternal e 01 para os funcionários da escola, 01 sala da coordenação pedagógica, 01 copa cozinha e 01 Parque Infantil.

A faixa etária das turmas do 1º ano e do Maternal I, compreendem respectivamente entre 6 a 7 anos e de 1 ano a 1 ano e 11 meses, cuja carga horária era de 4 horas/ dia, de 13:30 às 17: 30 e carga horaria total de 440 horas, conforme previsto no edital do Programa, distribuídas entre atividades de Regência, Ambientação, Coordenação, Reuniões na IES e participação em eventos. O objetivo deste estudo envolve analisar o cotidiano escolar de alunos das turmas, de modo que, o estudo sobre a infância é de grande relevância no que se refere à compreensão das características desta fase como o sincretismo, por exemplo, e a partir deste identificar práticas pedagógicas tendo em vista a alfabetização e letramento, de modo que Segundo Augusto (Ano, p.54), a criança é um sujeito que possui uma forma de ver o mundo que se difere dos adultos, sendo este ocasionado pelo pensamento sincrético que é a fusão de diferentes doutrinas, ideias, que forma em uma nova, bem como, analisar o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita . A nível pessoal tal estudo contribui para orientar minha atuação enquanto profissional da educação posteriormente relacionado às práticas, metodologias que facilitem o processo de alfabetização e a compreensão da importância destas para a área da educação e para a sociedade. Academicamente, tais experiências podem ser compartilhadas em programas de Formação de professores, cursos de pós-graduação, dentre outras situações que ampliam a outros níveis e instituições a capacidade transformadora de tais realidades que serão estritamente aprofundadas ao longo deste estudo, e socialmente, ratificar a importância do acesso de todos indiscriminadamente à educação de forma gratuita e de qualidade.

Ademais, foi possível observar aspectos como as relações estabelecidas entre os alunos, alunos e professores, alunos e a comunidade escolar de maneira geral, as práticas pedagógicas do horário da chegada até a saída, às práticas da professora em sala de aula, o desenvolvimento da Oralidade, da forma de lidar com os desafios impostos tanto em sala de aula quanto em outros papéis que a criança pode vir a exercer na sociedade, a importância dada à família para tal construção, dentre outros aspectos de forma a relacioná-los com as propostas presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) e que caracterizam as escolas em questão como um espaço democrático.

Materiais e Métodos

Para a elaboração deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica cuja finalidade se estende em aprofundar e impulsionar as ideias apresentadas neste através de uma busca simples no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujos autores pesquisados foram: Sá- Silva et al (2009), Medeiros (2017), Moreira e Júnior (2017) e Severino (2007). Além disso, serão apresentados os resultados decorrentes da pesquisa documental através do Projeto Político Pedagógico da escola na qual

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas –ou não – é quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação (SÁ- SILVA, 2009, p. 13).

Dessa forma, segundo os autores a pesquisa documental se caracteriza como uma técnica metodológica, que pode ou não utilizar fontes escritas que norteiam a investigação, que visa verificar dados e faz-se necessário o acesso a fontes pertinentes, ou seja, documentos que são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Ou seja, segundo os autores, documentos além de um simples material escrito ou não, é uma importante fonte de informação dos fatos históricos que transformam a sociedade.

Além disso, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica mediante artigos científicos pesquisados no Portal de periódicos da CAPES e no Google Acadêmico com o propósito de fundamentar os relatos que serão apresentados posteriormente, de modo que

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realizam a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Ademais, o tempo de abrangência deste estudo corresponde ao período de Outubro de 2018 à Dezembro do ano de 2019, durante o turno da tarde das 13h30min às 17h30min (totalizando quatro horas) em dois dias da semana conforme calendário organizado pelas Coordenadoras Responsáveis pelo Projeto e o controle da frequência foi feito mediante ficha de registro de atividades que fica sobre responsabilidade da preceptora, de modo que foram utilizados como instrumentos de investigação: diário de campo, a técnica de observação participante e pesquisa documental relacionado ao Projeto político pedagógico das escolas mencionado anteriormente.

Resultados e Discussão

Através das observações das atividades realizadas em sala de aula se pode constatar, no que refere à relação entre os alunos a boa participação dos mesmos em momentos que são sugeridos o trabalho em equipe de modo que as crianças ajudam uns aos outros nas dificuldades e necessidades como: o empréstimo de algum material que se esteja precisando em alguma atividade, a troca de conhecimentos e descobertas que adquirem entre ambos quando possível, por exemplo. A relação entre os alunos e a professora também é estabelecida de maneira bastante harmoniosa, onde foi possível visualizar durante as diversas situações ocorridas no cotidiano escolar da sala de aula através do respeito e carinho dos alunos para com a professora e a forma de falar e agir da mesma diante das dúvidas dos alunos, das dificuldades durante a execução das atividades propostas, do controle do comportamento em sala, dentre outras situações de modo que,

A relação professor e aluno devem ser consistente e baseada na compreensão e confiança mútuas, refletindo-se, conseqüentemente, na prática pedagógica e na aprendizagem, respectivamente (MEDEIROS, 2017, p. 1169).

Na relação dos alunos com a comunidade escolar: Direção, Coordenação, Cantina e a Portaria também são estabelecidas de maneira agradável, de modo que se notou o respeito dos alunos para com os profissionais mencionados anteriormente, na qual estes últimos buscam dialogar com os discentes de maneira extrovertida de forma que chame a atenção destes e os incentive a participar das atividades propostas, pode ser visto também no controle das brincadeiras durante o horário de recreação, de maneira geral,

É relevante refletir sobre a importância da afetividade em sala de aula, de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceitos e respeitados, onde os professores possam entender seus pensamentos e ter a sensibilidade de ouvi-los, dialogar com eles e apoiá-los e que por meio da afetividade e os laços formados nessa relação possa contribuir para a superação de suas dificuldades e a conquista da aquisição dos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem (MOREIRA e JUNIOR, 2017, p. 211-212).

Ademais, durante o período de estágio tive a oportunidade de participar de atividades como: a prova do Projeto Expertise em alfabetização, na qual sobre orientação da professora preceptora fizemos a correção da mesma de acordo com as concepções da Emília Ferrero sobre os níveis alfabéticos e alfabetização de maneira geral conforme foi solicitado e explicado detalhadamente pela professora, também participei da Celebração de Natal, da Entrega do “Cartaz da Paz”, em que os alunos foram direcionados para frente da escola assumindo o papel de “carteiros” e abordaram as pessoas que passaram pela rua para entrega das cartas mencionadas anteriormente e da Solenidade do Projeto “Pequeno Cidadão” organizado pela professora Elanje Oliveira, que ocorreu no auditório da Casa da Linguagem, ou seja, os alunos

tiveram uma experiência para além dos muros da escola, de modo que puderam ser valorizados pelo que foi de autoria deles mesmos, as pinturas que os alunos confeccionados, cujos conteúdos eram provenientes dos passeios que foram realizados ao longo do ano.

Os recursos materiais utilizados para atividades em sala de aula, dependiam da natureza destas, ou seja, se era proposto uma atividade de pintura, os materiais solicitados aos pais antecipadamente, correspondiam a esta atividade como: pincéis, tintas, telas, entre outros. Apresentavam-se dificuldades em atividades como apresentações de filmes, por exemplo, pois a escola não dispunha de aparelhos notebook e retroprojektor e para utilizar a televisão disponível na sala teria que ser utilizado aparelhos pessoais, onde a professora utilizava seu próprio telefone celular para tal. Apesar de tais dificuldades, as aulas eram muito bem planejadas e organizadas do início ao fim e levando em consideração o tempo do aluno, na qual em alguns momentos era necessário estender o prazo de execução, no entanto sem interferir nas atividades subsequentes de acordo com o que foi planejado, e o processo e instrumentos utilizados para avaliação correspondiam à participação dos alunos, ao que foi produzido, provas físicas, entre outros.

Em relação com as experiências com os bebês do Maternal I na U.E.I Wilson Bahia, percebe-se diferenças bastantes destoantes em relação aos alunos do 1º ano, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas das professoras, no cotidiano escolar, na atuação da coordenação pedagógica, dentre outras formas. Na qual, foi possível perceber que a principal forma de aprendizagem dos bebês é através dos sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição), ou seja, aprendem através de seu próprio corpo, os conteúdos não são tradicionalmente definidos pelas professoras, em que eram feitos através de Linguagens como: a linguagem musical, linguagem gestual- corporal, linguagem oral, linguagem escrita, linguagem cênica, dentre outras, de modo que, baseadas nessas linguagens, diariamente as professoras elaboravam os planos de aula com atividades a serem desenvolvidas de acordo com a faixa etária dos bebês como: a exploração de tintas guache, onde os bebês puderam perceber a textura, a diferença entre as cores e até mesmo o sabor, o contato com o “Painel Sensorial”, onde os bebês também puderam perceber as diferenças das texturas dos materiais utilizados como: algodão, grãos de feijão, lixa, papel alumínio, na qual, ao tocaram os bebês manifestaram diversas reações tais quais: riso, medo, além disso, também eram realizadas brincadeiras livres com as brinquedos disponíveis tanto na sala de aula quanto no parque da escola, dentre outras atividades.

É importante ressaltar que tais aprendizagens também podem ser desenvolvidas durante todas as etapas do cotidiano escolar (hora do banho, refeições, hora de dormir), são considerados momentos bastante significativos no processo de ensino e aprendizagem dos

bebês. Ademais, foi realizado um projeto juntamente com a coordenação pedagógica denominado “Mais Verde”, em que realizamos o plantio de algumas mudas no terreno da escola com a finalidade de que as crianças pudessem perceber as diferentes formas, cores, texturas e odores das espécies plantadas e também o estímulo à conscientização ambiental com a participação da família para a preservação e importância desse espaço e ao final realizamos a finalização do projeto, na qual, levamos diversos tipos de frutas.

Apesar de ainda não terem desenvolvido a linguagem oral, ou seja, a fala de maneira completa, comunicando-se apenas através do balbúcio foi possível perceber que os bebês apresentam personalidade própria de cada um, na qual, pode-se perceber a forma como manifestam seus desejos, sentimentos, reações diante das situações que ocorrem no cotidiano e a forma como se relacionam uns com os outros e com as outras pessoas que fazem parte da comunidade escolar. No que se refere a relação entre os bebês, houve momentos de boa interação, em que brincavam juntos, dançavam de mãos dadas uns com os outros, compartilhavam brinquedos, no entanto, também houveram conflitos quando um bebê demonstrava interesse pelo brinquedo que outro estava utilizando e na maioria das vezes reagiam através de mordidas e choros. No que se refere a relação entre os bebês e as professoras, os bebês demonstravam bastante afeto por elas, compreendiam o que elas falavam, eram bastante participativos durante as canções e bastante comunicativos com os demais funcionários da escola.

Conclusão

Desse modo, de acordo com as experiências relatadas e descritas anteriormente o período que participei como estagiária contribuiu bastante para a minha formação, de modo que tive exemplos que auxiliarão minha atuação e ampliação de metodologias que ao serem empregadas em sala de aula, irão elevar a qualidade da Educação. Além disso, tive a oportunidade de conhecer as dificuldades que a escola pública e os integrantes da comunidade escolar enfrentam no Brasil e especificamente no estado do Pará atualmente, de modo que pude vivenciar as teorias aprendidas na Universidade na prática, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização, bastante relevante atualmente, tendo em vista o elevado nível de analfabetismo no País, de modo que tal processo está para além do conhecimento das letras, mas para orientar os diversos papéis que o ser humano ocupa na sociedade, em que autores como Emília Ferrero, caracterizam como letramento.

Recomendo e desejo, por fim, que o processo de ensino- aprendizagem da instituição estudada neste e de outras que ajudam a elevar o nível da educação sejam cada vez mais

compartilhadas e vivenciadas, de forma a se transformar em uma grande rede de trabalho mutuo em prol da educação pública, gratuita e de qualidade previstos nos documentos legais.

Referências

MEDEIROS, M. F. de. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, [s. l.], v. 21, n. 2, p.1165-1178, 1 nov. 2017. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10179>.

MOREIRA, B. B.; JÚNIOR, R. C. S. A importância da afetividade na aprendizagem. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, 4. ed. Cap. 1, p. 199-213, 2017.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológica. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n.1, jul. 2009.

SEVERINO, A. J. Teoria e prática científica. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 3. p. 99-126.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 4

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	Licenciatura Plena em Pedagogia
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	Eliana da Silva Felipe; Celi da Costa Silva Bahia
Preceptor:	Sheila do S. Magno Marques

2 REGENCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): Escola Municipal Amância Pantoja – 15040690.

2.2 Etapas de atuação: Ambientação, inserção e socialização.

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 1 turmas no total

2.4 Quantidade de alunos: 30 alunos no total

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Com a turma da professora Sheila Magno, o 2º momento, com as crianças no 5º ano, o trabalho foi realizado de maneira conjunta com ela. Além das regências, foi feito o acompanhamento individual e coletivo das crianças com baixo desempenho escolar, visando o bom desenvolvimento das aprendizagens educativas.	Turma Professora Sheila Magno – 5º: Este período de imersão foi do mês de fevereiro/2019 até o mês de dezembro de 2019.	152 horas	Português, Matemática, Geografia e Ciências. Os conteúdos propostos estavam, em sua grande parte, articulados com os conteúdos dados pelas professoras e que estivessem de acordo com a BNCC e os descritores da Matriz de referência da prova Brasil. O diferencial pautava-se na metodologia aplicada.	As metodologias e as didáticas utilizadas nas aulas, estavam pautadas no diálogo e na ludicidade, como ferramentas de destaque para a apreensão do conteúdo ensinado, fazendo das aulas um espaço democrático, criativo e dando espaço para o aluno interagir e ter voz, para que o processo de aprendizagem foi mais significativo para eles.

3 DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA (68 Horas)

<p>→Elaboração do Projeto: “Gentileza faz bem”: Proposto pela escola para que os residentes desenvolvessem. Aplicado durante a semana da cortesia. Objetivos: Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade a partir de situações lúdicas; adotar hábitos de respeito e tolerância para com as diferenças; promover ações que estimulem o interesse dos estudantes, motivando-os para participar da programação da semana da gentileza. Desenvolvimento deu-se por meio de brincadeiras dinâmicas, exibição de vídeos nesta temática e roda de conversa. O projeto foi construído em conjunto com as Coordenadoras da Escola Amância e sob a orientação das professoras coordenadoras do programa.</p>	<p>Período de realização do Projeto “Gentileza faz bem”:</p>	<p>21/05/19 a 13/06/19</p>	<p>Quantidade de horas do projeto Gentileza</p>	<p>16 horas</p>
<p>→Projeto “Mercadinho”: Auxílio à Coordenação pedagógica para a organização do projeto. Separamos os produtos por ordem de preço, utilidade e característica, bem como, separamos as notas em “dinheiro” que seriam utilizadas pelos alunos e fizemos blocos de anotações. Carga horária: 4 horas.</p> <p>→Auxílio à Coordenação Pedagógica durante as festividades da escola: Feira Cultural (2018 – durante a Ambientação) Carga horária: 8 horas; Festa de Fim de ano (fechando a modalidade Ambientação), carga horária: 4 horas; Festa Junina (2019). Grupos diferentes de residentes ficaram responsáveis pela decoração dos espaços da escola. Carga horária: 8 horas.</p> <p>→Jogos internos (2019 – durante a imersão). Auxiliamos na organização e responsabilidade por algumas turmas do ensino fundamental do turno da manhã. Carga horária: 8 horas</p> <p>→Caminhada da paz/Carnaval (2019 – durante a imersão). Carga horária: 4 horas</p> <p>→II Caminhada da paz (2019 – durante a imersão). Carga horária: 4 horas</p> <p>→Festa em alusão ao dia das mães (2019 – durante a imersão). Carga horária: 4 horas</p> <p>→Aplicação de prova para a turma da professora Elanje (2019 – durante a imersão). Carga horária: 4 horas</p>				

<p>Ambientação e conhecimento da escola</p>	<p>Período de realização</p>	<p>Setembro de 2018 a dezembro de 2018.</p>	<p>Quantidade de horas</p>	<p>60 horas</p>
<p>Em um período de ambientação compreendido entre os dias 24/10/2018 até o dia 14/12/2018, onde somaram um total de 16 encontros duas vezes durante a semana, nos quais acompanhamos, entre outros aspectos, as atividades de docência sob supervisão da Professora preceptora Sheila Magno, fomos destinadas a acompanhar com a mesma, uma</p>				

das turmas do 4º ano/vespertino na referida escola. A turma a qual fomos destinadas era composta por 28 alunos em uma faixa etária entre 9 e 10 anos. Dentre os alunos da turma, a professora também acompanha, juntamente com a estagiária da Secretaria de educação (Seduc), um aluno autista. Nos encontros de ambientação do programa na escola Amância Pantoja nos deparamos com um primeiro momento único durante as visitas a escolas ou, até mesmo, em estágios que frequentamos durante o curso. Este momento inigualável é a parte em que as crianças e seus familiares são recebidos na escola, que é nomeado de “acolhida”. Neste momento, as crianças são recepcionadas e colocadas emfileiradas para cantarem o hino nacional, do estado do Pará ou rezarem/orarem o pai nosso. Esta recepção é feita por um/uma professor/professora, coordenadora pedagógica ou pela diretora. Embora este método de acolhida seja considerado tradicional para muitos, a intenção é de preservar os bons costumes referentes à nossa pátria e manter viva nas crianças, a letra dos hinos referência para o nosso estado e para o nosso país. Foi claramente visível à relação aberta entre a escola e seus funcionários, com a comunidade que é atendida pela mesma, como prioriza o Projeto Político Pedagógico em vigor na instituição. Foi exigido pelas professoras orientadoras, que os residentes acompanhassem as preceptoras utilizando um diário de campo e que fizéssemos as carteirinhas de identificação dos residentes, onde pudéssemos fazer anotações das observações feitas para serem socializadas com as coordenadoras do programa em nossas reuniões na IES.

Avaliação	Período de realização	De setembro de 2018 a janeiro de 2020.	Quantidade de horas:	60 horas.
<ul style="list-style-type: none"> • Auto avaliação: foi realizada por meio de relatos orais nas reuniões de acompanhamento e pelos relatórios parciais entregues as coordenadoras do programa. Os instrumentos utilizados para a construção dos relatórios parciais foram observação de campo, entrevistas semiestruturadas e caderno de campo. • Avaliação pelas Preceptoras: Além das devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da Residência Pedagógica, foi adotado pelas Coordenadoras do programa um instrumento formal de avaliação, denominado de Lista de Verificação. • Avaliação pelas Orientadoras do Programa: Avaliação formativa. Por meio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento e avaliação por meio dos diários de campo e relatórios parciais. 				

Socialização (**139 Horas**)

O processo de socialização foi realizado por meio de oficinas, reuniões com as coordenadoras do programa. Por meio de apresentações em eventos científicos, pelos relatórios parciais e pelo relatório final. Vale lembrar que o processo de socialização na Residência Pedagógica além de abranger as atividades realizadas na instituição escolar, ampliou-se para atividades e eventos realizados na IES (Instituição de Ensino Superior), para atividades e eventos realizados em outros espaços. Isso porque, subentende-se que o processo de socialização abrange tanto os conteúdos que são organizados na escola, quanto os que são apreendidos fora desse ambiente. Uma vez que, para que pudéssemos articular um bom plano de aula ou um projeto que contribuísse de forma significativa para a coordenação escolar e para os alunos, nós, enquanto residentes deveríamos buscar conhecimento necessário para estes planejamentos.

- Espaços de socialização na IES e fora da IES (**100 horas**):

→ Participação do I ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA UFPA. 03 de abril de 2019 – **Carga horária: 10 horas.**

→ Participação como ouvinte no Evento –CONFERÊNCIA: DESAFIOS DO CURRÍCULO, FACE A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. 12 de junho de 2019- **Carga horária: 10 horas.**

→ Comunicação Oral – II SEMINÁRIO INTEGRADO. II JORNADA DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Carga horária: 10 horas.** Período de realização: 02 a 04 de dezembro de 2019.

→ Participação como ouvinte no Evento do VIII SEMINÁRIO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PARÁ E VII ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL. 17 e 18 de junho de 2019.- **Carga horária: 10 horas.**

→ Comunicação Oral – TRABALHO “CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE NA FASE DE AMBIENTAÇÃO A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA” NO ENEPE-GOIÁS. Período de realização do evento de 21 a 28 de julho de 2019.- **Carga horária: 10 horas.**

→ Participação como ouvinte no Evento I ENCONTRO DE ESTUDANTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPA. 17 de maio de 2018. **Carga horária: 10 horas.**

→ Participação como ouvinte no II SEMINÁRIO DO MOVIMENTO PARAENSE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, PROGRAMAS E PESQUISAS EM DEBATE, realizado na UFPA no período de 08 a 09 de abril de 2019. **Carga horária: 10 horas.**

→ Participação como ministrante da oficina CONTOS MARAVILHOSOS INFANTOJUVENIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 13 de novembro de 2019. **Carga horária: 10 horas.**

→ Participação como ouvinte da oficina CONTOS MARAVILHOSOS INFANTOJUVENIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 13 de novembro de 2019. **Carga horária: 10 horas.**

→ Comunicação Oral- 2º SIEPE SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. 30 de setembro a 04 de outubro de 2019. **Carga horária: 10 horas.**

- Oficinas de capacitação promovidas pelas Coordenadoras do Programa RP (**12 Horas**)

→ Oficina de Português. Data: 12/03/2019. **Carga horária: 4 horas;**

→ Oficina de Matemática. Data: 03/04/2019. **Carga horária: 4 horas;**

→ Oficina Planejamento aula de regência. 20/03/2019. **Carga horária: 4 horas;**

- Reuniões com as Coordenadoras da RP na IES (**27 Horas**) *Cada reunião gerou uma carga horária de 3 horas.

→ 24/09/2018;

→ 16/11/2018;

→ 20/12/2018;

→ 12/03/2019;

→ 24/04/2019;

→ 07/05/2019;

→ 17/05/2019;

→ 05/08/2019;

→ 08/11/2019;

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este programa contribuiu para a compreensão da docência como forma de emancipação, tanto próprio quanto dos alunos. Os apontamentos abordados pelos os estudos feitos são pertinentes uma vez que, é preciso um olhar aprimorado para a realidade escolar e da sala de aula. A escola em suas práticas e relações pedagógicas giram em torno desta avaliação, por isso ainda é possível constar práticas tradicionais, desinteresse de alunos pois o trabalho é com livros e apostilas. Salvo algumas vezes em datas comemorativas experimentam descontração e algo novo, além disso, a professora prioriza as disciplinas de português e matemática e as outras são abordadas quase no final do bimestre. Com isso prejudica a elevação da aprendizagem em outras matérias.

Porém é notório que a escola se empenha para proporcionar uma boa educação de qualidade e os alunos são bem assistidos, porém na minha concepção poderia haver mais propostas pedagógicas que estimulasse os alunos, saindo dos apostilamentos e o uso quase diário do livro didático. Por isso surgiu vários estudos a partir destas observações como a percepção dos alunos sobre a prova SISPAE, reflexões sobre as práticas pedagógicas e proposições que foram realizados ao longo de 1 ano no programa em nossa turma de 4º e 5ºano. O programa proporcionou uma dimensão da escola pública, com se desenvolve e suas relações pedagógicas, minha relação com a professora Sheila (preceptora) se tornou amiga, mostrando sempre confiança e apoio as nossas regências e práticas pedagógicas, também se mostrou muito aberta a novas possibilidades e questionamentos feitos. Como fiquei na mesma turma 4º e 5º anos os alunos eram os mesmos, então os diálogos os afetos com eles, foram muito importantes para se estabelecer confiança/respeito.

O que absorvi de aprendizado foi a desmistificação da escola, como se houvesse diferença entre a teoria e a prática, o que na verdade ambas são indissociáveis e se complementam. A está relacionada na prática, tanto as tradicionais quanto as construtivistas ou pós- crítica, estes estudos são essenciais para a compreensão de quais teorias seguir, quais as que contribuem para a formação humana e cidadã. Proporcionou momentos que convivência e aprendizado que contribuíram para a busca de novas ideias de ensino-aprendizagem, novas estratégias de como abordar temáticas de modo lúdico e prazeroso. Pude perceber a realidade escolar e quais caminhos deverei seguir para proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, emocional e formativa para sua humanização.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 5

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	Pedagogia
Subprojeto/Código	Programa Residência pedagógica/ 6080
Docente Orientador	Eliana da Silva Felipe e Celi da Costa Silva Bahia
Preceptor:	Giselle Costa Martins e Marineide Farias de Oliveira

2 REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s):15040690 (AMÂNCIA PANTOJA)

2.2 Etapas de atuação: Educação Infantil (Jardim II) e Ensino Fundamental (3º ano)

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 2

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 47

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Ambientação	Outubro a dezembro DE 2018	60 h	Investigação, observação da escola-campo, sua organização de trabalho, seus alunos, servidores, em especial apresentação das coordenadoras e professoras preceptoras, lotação das turmas etc.	Observação e conversas informais
Regência	Fevereiro a outubro de 2019	184 h	EDUCAÇÃO INFANTIL - Literatura infantil, histórias dos “três porquinhos” “chapeuzinho vermelho” - Músicas e vídeos infantis “o sapo não lava o pé”, “borboletinha” etc. - Encontro vocálico	EDUCAÇÃO INFANTIL - Contação de história - Caixinha de som - Datashow - Quadro - Caderno, folha A4 - Pintura, colagem, desenho - Massinha

			<ul style="list-style-type: none"> - Escrita do nome - Atividade de formar as famílias (ba, be, bi, bo, bu) - Trava línguas - Pequenos textos - Atividades para conhecerem os numerais - Leitura de histórias - Gincana literária - Trabalhando a letra “A” - Participação nos eventos (dia das mães, festa junina, carnapaz etc.) - Trabalhando a família: colagem das fotos das crianças com suas famílias - Circuito de brincadeiras populares - Higiene bucal - Formas geométricas - o corpo e a percepção dos sentidos - Circuito sensorial 	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia - Materiais pedagógicos (blocos geométricos, alfabeto móvel) - Roda de conversa, de música - Pescaria - Brinquedos diversos - Dia do lazer Aula passeio - Brincadeira com balão - Utilização de objetos palpáveis - Ensaio para as festas
			ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO FUNDAMENTAL
			<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de moradia, construção de frases - Dia dos Pais - Ditado, textos- - Construção de poesias - Português: adjetivos, textos, fábulas “a cigarra e as formigas”, construção de frases coerentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de texto - Quadro - Livro didático - Contação de história Cópias - Desenhos em folhas A4 - Participação em teatro com fantoches que tratou sobre o bullying

			<ul style="list-style-type: none"> - Cálculos lógicos envolvendo o dia a dia das crianças. - Matemática: divisão e subtração - História “o que cabe no meu mundo” - Completar as palavras com “au”. “al”, “s”, “SS”, “s”, “z” - Resolução de problemas matemáticos - Pronomes; singular e plural - Matemática: formas geométricas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades baseadas na prova Belém dos anos anteriores
Coordenação	Fevereiro a junho de 2019	36 h	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião geral com os responsáveis e por turma com a pauta em relação ao horário, merenda, intervalo. Já com a turma, foi repassado informações do funcionamento das aulas, os projetos a serem executados, as horas pedagógicas etc. - Auxílio na organização dos alunos na festinha alusiva ao carnaval - Reunião com a turma do jardim II em relação a formatura. - Elaboração de um calendário com os eventos que acontecerão na escola. - Acompanhei junto a coordenadora de 	Acompanhamento, observações e registros das atividades no caderno de campo.

			<p>uma atividade com uma das turmas, na qual ela andou pelo pátio onde tinha uns cartazes pelas paredes sobre a história de Malala. Foi feito convites para serem distribuídos para Dia das Mães, uso do caderno de ocorrência.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização e planejamento da festa junina. - Participação na festa junina, natal, semana da criança etc. - Saída para a brinquedoteca da UEPA; passeio no Centur para assistir ao teatro com o tema do sítio do pica-pau amarelo, em virtude da semana literária. 	
--	--	--	--	--

3 DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	Setembro a dezembro de 2019	Quantidade de horas	32h
<p>A criação dos projetos na Escola Amância Pantoja surgiu a partir da necessidade de promover ações nas quais os residentes pudessem de fato estar participando e conhecendo como é a atuação do coordenador na escola, pois antes era nos dado funções que embora fosse função da coordenação, não era o mais importante, nem dava conta de mostrar questões de sistemas, como o SIGA, que a escola utiliza para resolver situações relacionadas aos alunos, e outros que são de uso exclusivo da coordenação.</p> <p>Mediante a isso, foram criados os projetos, entre eles “O inventário dos materiais didáticos disponíveis na Escola Amância Pantoja”, do qual fiz parte com mais outras três residentes. A realização deste ocorreu no período de setembro a dezembro de 2019, em dias alternados, totalizando 32 horas. Foi solicitado que inicialmente fizéssemos a identificação, organização e etiquetagem dos materiais. Após isso, elaboramos um material em Word, com a identificação e quantidades disponibilizadas desses materiais, foi enviado para a coordenação, deixando disponível para as professoras.</p>				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	Outubro a dezembro de 2018	Quantidade de horas	60h
<p>A fase da ambientação, que foi o primeiro momento na escola-campo, aconteceu mediante uma reunião inicial para conhecer mais sobre a instituição, os servidores da escola, em especial as coordenadoras e professoras preceptoras que participaram do projeto (com exceção de uma que estava de licença), foram repassadas várias informações referente ao funcionamento do lugar, horário de entrada e saída, sobre o intervalo, e um dos momentos que eles mais prezam é da acolhida, que acontece sempre na chegada dos alunos antes de se direcionarem para as salas, ainda no pátio eles formavam filas de acordo com a sua turma, faziam orações, cantavam o hino do Pará e/ou do Brasil e repassavam as informações caso houvesse. Os primeiros meses foram de investigação, observação das turmas nas quais fomos lotadas. Fui então lotada na turma do Jardim II, na qual tinham 25 crianças regularmente matriculadas e que frequentavam a turma, nesse período pude perceber a relação de respeito e afeto entre a professora e os alunos.</p> <p>O trabalho realizado pela docente em sala sempre deixava claro sua dedicação e responsabilidade com as crianças. Em virtude de uma cobrança tanto da família quanto da coordenação, em relação ao desempenho dos alunos que deveria partir de atividades no caderno ou em folha A4 como das vogais, encontro vocálico, formar as famílias (ex: ba – be – bi – bo – bu), etc, nem sempre dava para realizar tudo o que tinha em mente. Todavia, para deixar a aula mais atrativa para as crianças, utilizava recursos como caixinha de som, brincadeiras, contação de história, materiais pedagógicos para auxiliar nas atividades, e afins.</p> <p>Nesse processo de ambientação, foi um momento de preocupação e desafios por estar lidando com as crianças, mas com o passar dos dias elas já nos viam como as “tias” e sempre mantendo uma relação de respeito, bem como mantemos com a professora até o final do período em que passamos na turma.</p> <p>Outra questão observada nessa etapa foi a estrutura da escola, embora não tenha as condições mais ideais, não é das piores, por exemplo o fato das salas onde ficam as crianças/alunos serem quase todas climatizadas. Porém há alguns pontos a serem enfatizados, como os banheiros são possuem condições adequadas para elas, são relativamente pequenos e sem materiais para usarem na hora de lavar as mãos, assim como a área onde eles ficam no intervalo.</p>				

Avaliação	Período de realização	Setembro de 2018 a janeiro de 2020	Quantidade de horas	120
<p>A avaliação partia do preceptor que tinha em mãos uma ficha na qual deveria preencher partindo de alguns tópicos observáveis da nossa atuação, que gerava conceito sendo usado para também para a disciplina de estágio. Em sala após nossas intervenções era realizada uma avaliação acerca do que fizemos, na qual a professora dava sugestões e contribuições para melhorar nosso desenvolvimento profissional.</p> <p>Assim como a avaliação partiu das coordenadoras do projeto, o que também gerou as notas de estágio, pois foi solicitado os relatórios (parcial e final) e os registros que fazíamos no caderno de campo, bem como as fichas de frequência que foram assinadas pelas preceptoras e coordenadoras e entregues para elas.</p> <p>E por fim, a auto avaliação.</p>				

Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros)
--

Socialização	Período de realização	Setembro de 2018 a janeiro de 2020	Quantidade de horas	37 h
Ocorriam através de reuniões com retorno das ações que eram realizadas na escola, as experiências vivenciadas nas turmas e na coordenação. Além dos seminários em que os residentes apresentavam trabalhos, as oficinas que foram fundamentais para buscar recursos e procedimentos metodológicos que auxiliassem nas intervenções a serem realizadas.				

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

<p>Explicitar, a partir da sua participação no projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • como a residência contribuiu para formação profissional. • indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos etc.). • informe se a escola, a secretaria de educação, a IES viabilizou a realização das atividades da Residência Pedagógica? • descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

A participação no programa residência pedagógica sem dúvida contribuiu positivamente no processo inicial de formação de professores, uma vez que proporcionou aos residentes contato com espaços os quais serão de trabalho futuramente, além de fortalecer vínculos entre Escola e Universidade, permitindo que pudéssemos adentrar esses locais e poder transformar os saberes adquiridos na graduação em práticas, pois o intuito do programa também é levar possíveis metodologias que se diferenciasssem frente a uma multiplicidade de práticas por vezes tradicionais.

A responsabilidade de tornar o programa interessante e atrativo, sem perpetuar com visões tradicionais no ensino, fez com que os residentes participasse de oficinas, eventos que tratavam sobre a educação básica, tanto dentro da IES, quanto fora, as frequentes reuniões com informativos e retorno das ações desenvolvidas nas escolas-campo, em busca de manter uma formação de qualidade.

Não só foi um momento de colocar em prática o que aprendemos, mas também de aprender com as professoras das turmas, por onde passamos, o que é ser docente, este que é um ato lindo de generosidade, de entrega e de muita resistência mesmo em meio as adversidades, as dificuldades, a desvalorização e descaso, pois as escolas sofrem com a falta de investimento, seja físico ou pedagógico.

O contato com a instituição teve como efeito a compreensão mais ampla de como ela se organiza, os segmentos que a compõe. Embora não estando diariamente na escola, foi possível observar e refletir acerca das práticas e do papel social do professor e a realidade do caminho percorrido durante um ano. A docência exige de nós flexibilidade, atenção, paciência, responsabilidade e, sobretudo resistência para seguir e buscar manter um ensino de qualidade. Mesmo diante de todas as dificuldades, participar do programa só afirmou o meu desejo de seguir os caminhos da docência.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 6

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Curso	Pedagogia
Docente Orientador	Eliana da Silva Felipe
Preceptor:	Elanje Oliveira

2 REGÊNCIA ESCOLAR

(obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15040690 – Amância Pantoja

2.2 Etapas de atuação: Ambientação e Regência

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 2 (duas)

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 48

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Ambientação	23/10/2018 a 10/12/2018	60 horas	Ficha informativa Diferenças de raças Sequência numérica Consciência negra Zilda Arns Educação Patrimonial	Contação de história; Ditado; Oralidade; Escrita; Roda de conversa; Pintura; Colagem; Recorte.
Regência	11/02/2019 a 10/06/2019	120 horas	Sistema de numeração; Sistema solar; Posicionamento e lateralidade; Proporção, quantidade, grandezas de medidas; Sequência numérica; Hábitos de higiene; Adição; Mamíferos; Geometria Espacial	Roda de conversa; Ditado; Leitura; Escrita; Música; Brincadeiras; Contação de história; Pintura; Colagem; Recorte;

3 DESCRIÇÃO E CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	Quantidade de horas
Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador)		

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	de 23/10/2018 a 10/12/2018	Quantidade de horas	60h
Descrição da atividade (relate todas as informações que você obteve da escola)				
Abordagem sobre a proposta da escola; A estrutura do espaço; As parcerias; As causas dos resultados alcançados pela escola; A relação da escola com as famílias.				

Avaliação	Período de realização	de set. 2018 a jan. 2020	Quantidade de horas	60h
Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros)				
A avaliação se deu através dos relatórios, diários de classe, rodas de conversa, onde o orientador conduzia as ações e fazia suas considerações.				

Socialização	Período de realização		Quantidade de horas	
Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa etc., bem como os participantes – outros licenciandos, diretor da escola, outros preceptores etc.).				

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

<p>Explicitar, a partir da sua participação no projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como a residência contribuiu para formação profissional. Foi de extrema importância, para conhecer as práticas aplicadas nesses espaços, também possibilitou conhecer um pouco da realidade educacional de nosso sistema público, e entender a nossa realidade. • Indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos etc.). Planejar para que as ações a serem desenvolvidas possam ser efetivadas por completo, me refiro as ações de coordenação, que acabaram por não surtir efeito na minha formação. • Informe se a escola, a secretaria de educação, a IES viabilizou a realização das atividades da Residência Pedagógica? Neste sentido precisa se atentar, pois algumas ações precisam ser aplicadas, como mais formação na Universidade direcionada as práticas de sala de aula. • Descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola. Foi no sentido de saber desenvolver as ações dentro do tempo estipulado; A busca por novas metodologias, saindo das antigas práticas aplicadas nas salas de aulas até hoje.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 7

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	ELIANA DA SILVA FELIPE E CELI DA COSTA SILVA BAHIA
Preceptor:	GISELLE COSTA MARTINS E MARINEIDE FARIAS DE OLIVEIRA

2 REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15040690 - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professora Amância Pantoja”

2.2 Etapas de atuação: Educação Infantil (JARDIM II) e Ensino fundamental I (3º ANO)

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3 TURMAS

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 70 alunos

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
AMBIENTAÇÃO	De out a dez de 2018	60h	Observação da rotina/dinâmica da escola- campo	Observação e conversas informais
REGÊNCIA	De fev a out de 2019	184h	EDUCAÇÃO INFANTIL - Período de adaptação: contação de histórias. - Período de adaptação: dia do brinquedo. - Conhecendo as letrinhas dos nomes (atividade de coordenação motora) - Pontilhados (ligar pontos, trabalhar coordenação motora e lateralidade)	EDUCAÇÃO INFANTIL As metodologias geralmente eram voltadas para o lúdico, roda de conversas também eram bastante utilizadas para poder entrar na temática a ser trabalhada. Música, Vídeos, brincadeiras e historinhas também eram bastante utilizadas.

			<ul style="list-style-type: none"> - Gincana literária - Festa alusiva ao carnaval - Trabalhando a família - Trabalhando a família: colagem de fotos com familiares - Circuito de brincadeiras populares - Trabalhando a letra "A" - Higiênização bucal 	
--	--	--	--	--

3 DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	De Set a Dez de 2019	Quantidade de horas	32h
<p>Os projetos de coordenação pedagógica na escola, professora Amância Pantoja surgiu devido as incidências de reclamação por parte dos residentes, pelo fato de exercerem atividades na escola que não correspondia a formação de professores.</p> <p>Dentre as atividades destaco: decoração da instituição, limpeza e organização de materiais antigos e empoeirados, tarefas destinadas pela coordenação.</p> <p>O projeto que foi me destinado e mais 2 residentes tratou-se de um Inventário dos materiais didáticos disponíveis na escola Amância Pantoja. Demos início em setembro, finalizando em dezembro de 2019 totalizando 32h de projeto.</p> <p>As orientações para o projeto era: realizar identificação, organização, etiquetagem e sugerir outras possibilidades de uso dos materiais. Além disso realizamos a higienização desses materiais.</p> <p>O Projeto finalizado foi encaminhado para a comunidade escolar, no formato digital e impressa.</p>				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	De out a dez de 2018	Quantidade de horas	60h
<p>O processo de ambientação na escola Professora Amância Pantoja, ocorreu de outubro a dezembro de 2018, cumprindo-se 60h de carga horária. Neste primeiro momento pude constatar que as atividades do dia começam no pátio da escola com o acolhimento dos pais e alunos, onde ocorre uma oração e a execução do Hino Nacional e o do Estado do Pará, logo após são direcionados alguns informes para o público. Um momento primordial para o bom relacionamento da escola com a comunidade.</p>				

Por meio da ambientação pude perceber a estrutura do prédio, a qual contém 07 salas de aulas, onde em nenhuma delas falta quadro branco, cadeiras e mesa do professor, pudemos perceber que nenhuma cadeira e nem as paredes da sala possuem pichações. Há na instituição 03 banheiros, um é de uso restrito dos funcionários, sempre o mantém em boas condições, e outros dois (feminino e masculino) que são para uso dos alunos, a escola também apresenta

muitos problemas com relação a manutenção do espaço como. Assim como quadra de esportes, sala de informática, biblioteca e sala de Atendimento Educacional Especializado que estão em conservados e próprio para uso dos estudantes.

Quanto ao funcionamento e a rotina da instituição, a instituição atente os estudantes no turno da manhã e tarde, de segunda a sexta, na conta turno conta com os atendimentos na sala de AEE. Na escola Amância os professores têm um momento chamado de hora pedagógica (HP) momento no qual os professores realizam planejamento de atividades. Nesse dia outros profissionais, como: professora da biblioteca, das salas de laboratório de informática, professoras de arte e de educação física ficam com a turma, cada um com seu horário.

Foi perceptível a responsabilidade e comprometimento da instituição com seu público, desenvolvendo atividades, buscando sempre na tomada decisão o apoio da comunidade escolar externa.

Avaliação	Período de realização	Quantidade de horas	120h
<p>A minha avaliação ocorreu da seguinte maneira.</p> <p>Com relação a avaliação do preceptor ocorreu mediante uma ficha, na qual continha diversas questões, e para cada uma ele deveria dar uma nota e a soma de todas elas, gerou meu conceito na matéria de estágio na IES, além desta ficha o preceptor também avaliava as intervenções que foi realizado na escola campo, e sempre que havia necessidade, a preceptora sempre contribuía com suas considerações, ressaltando sempre com conhecimento o melhor desempenho. Outro momento que as preceptoras nos avaliavam eram mediante reunião com as docentes orientadoras.</p> <p>Quanto a avaliação do docente orientador a avaliação realizadas pelas professoras era com base na leitura dos cadernos de campo de cada residente o que gerou conceito para a matéria de estágio na Universidade, e os relatórios, no total são dois, onde cada um equivale a 60h, os mesmos foram elaborados mediante as vivências nas escolas campo. As fichas de frequências assinadas pelos preceptores também são um meio de avaliação.</p> <p>A auto avaliação ainda é recente, vamos realizar pela primeira vez esse mês de janeiro de 2020.</p>			

Socialização	Período de realização	De Set de 2018 a janeiro de 2020	Quantidade de horas	EVENTO: 145 H REUNIÃO: 27H
---------------------	------------------------------	---	----------------------------	---------------------------------------

REUNIÃO

24/09/2018 – Formação Geral do Residência Pedagógica (3h)

16/10/2018 – Reunião de planejamento (3h)

17/10/2018 – Visita a Escola Amância Pantoja (3h)

18/10/2018 – Visita a Escola Wilson Bahia (3h)

12/03/2019 – Oficina de Língua Portuguesa (3h)

07/05/2019 – Reunião- (3h)

17/05/2019 - Oficina: educação dos bebês (3h)

24/05/2019 – Reunião (3h)

05/08/2019 – Reunião de Planejamento de Regência (3h)

EVENTO

- 30/10/2018 - IV Semana de integração ciência, cultura e tecnologia.
- 05/12/2018 - VII Encontro Nacional das Licenciaturas
- 18/05/2019 - I Jornada em defesa da reforma da reforma agrária
- 07/08/2019 - VII Simpósio nacional de geografia da amazônia
- 02,03,04/12/2019 – I Seminário Integrado e II jornada de estágio em educação do instituto de ciências da educação. (apresentação de trabalho)
- 02,03,04/12/2019 – I Seminário Integrado e II jornada de estágio em educação do instituto de ciências da educação. (ouvinte)
- 29/05/19 - Treinamento para o uso do Portal de Periódicos da Capes
- 12/06/2019 - Conferência e desafios do currículo, face à implementação da base nacional comum curricular.
- 24/04/2019 - VIII encontro gepeif de pesquisa e extensão e i seminário da rede de pesquisa sobre pedagogias decoloniais na amazônia.
- 17,18/05/2018 - Encontro Regional Norte do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD Norte 2018).
- 05/10/2018 - I DIálogo conler
- 18/10/2018 - Conversas sobre Leituras Proibidas: "O menino que espiava para dentro".
- 03/04/2018 – I Encontro de estágio supervisionado do curso de licenciatura em pedagogia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo realizado em campo e com materiais de apoio possibilitou a construção de conhecimento, o que possibilitou a escrita do relatório. Com relação as dificuldades no programa residência pedagógica, foi o desencontro de informação, a falta de uma orientação mais clara no programa, o que mais dificultou o melhor aproveitamento.

O programa residência pedagógica trouxe grandes contribuições para a formação de professores do curso de pedagogia, mediante ter oportunizado vivências que foram parte do cotidiano do residente em formação futuramente, além de fortalecer a aliança escola e universidade, em que todo aprendizado na academia foi essencial na prática exercida no programa. Assim como o programa contribui com novas formas de ensino na educação básica com práticas diferenciadas tornando o trabalho do professor em formação mais dinâmico, organizado e significativo.

Estar no cotidiano da Escola Amância Pantoja, oportunizou o conhecimento e a prática do cotidiano escolar, de como se organiza o funcionamento do espaço escolar, bem conhecer o público-alvo que a escola atende foi essencial na formação do professor no contexto da realidade da educação. Muitas dificuldades foram enfrentadas no decorrer do programa, que foram essenciais para o fortalecimento na identidade do professor em formação. O programa residência pedagógica trouxe para minha formação, que ser docente requer estudo, motivação, mudança, e posicionamento diante das tomadas de decisões como professora atuante.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 8

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	Pedagogia
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	Eliana Felipe e Celi Bahia
Preceptor:	Elanje Oliveira e Ivaneide Brito

2 REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

- a. Código/Nome da(s) Escola (s):
15040690 - ESCOLA AMÂNCIA PANTOJA
15577767 - CRECHE WILSON BAHIA
- b. Etapas de atuação:
- c. AMBIENTAÇÃO; REGÊNCIA, COORDENAÇÃO; EVENTOS, REUNIÕES, OFICINAS E RELATÓRIOS.
- d. Quantidade de turmas nas quais atuou:
2 TURMAS
- e. Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma):
36 ALUNOS

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
AMBIENTAÇÃO	2º SEMESTRE DE 2018	60	PORTUGUÊS, MATEMÁTICA, INTERTEXTUALIDADE ENTRE AS DISCIPLINAS, CIÊNCIAS. OS CONTEÚDOS PROPOSTOS ESTAVAM, EM SUA GRANDE PARTE, ARTICULADOS COM OS CONTEÚDOS DADOS PELAS PROFESSORAS.	OBSERVAÇÃO E COLABORAÇÃO . APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE MANEIRA LÚDICA E CONCRETA.
REGÊNCIA AMÂNCIA PANTOJA	1º SEMESTRE DE 2019	120	MATEMÁTICA, LÍNGUA PORTUGUESA, CIÊNCIAS	JOGOS, MÚSICAS, BRINCADEIRAS E O LIVRO DIDÁTICO
COORDENAÇÃO AMÂNCIA PANTOJA	1º SEMESTRE DE 2019	20	DECORAÇÃO	DECORAÇÃO DO PATIO DA ESCOLA PARA A FESTA JUNINA.

AMBIENTAÇÃO E REGÊNCIA WILSON BAHIA	2º SEMESTRE DE 2019	48	HIGIENE AUTONOMIA CUIDAR EDUCAR	OBSERVAÇÃO, COLABORAÇÃO, ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO BRINCAR.
COORDENAÇÃO WILSON BAHIA	2º SEMESTRE DE 2019	32	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJETO MAIS VERDE
REUNIÃO	1ºS. DE 2018 1º E 2º SEMESTRE DE 2019	40		PLANEJAMENTOS; FREQUÊNCIAS ETC.
OFICINAS	1º E 2º SEMESTRE DE 2019	20	MATEMÁTICA LINGUA PORTUGUESA EDUCAÇÃO DE BEBÊS NA CRECHE	OUVINTE
EVENTOS	2018 A 2019	40	RELATO DE EXPERIÊNCIA	APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADEMICOS; PALESTRAS E SEMINÁRIOS
RELATÓRIO	2018 A 2020	60		DESCRITIVA, PRÁTICA E TEÓRICA

3 DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto PROJETO MAIS VERDE	Período de realização	2º SEMESTRE DE 2019	Quantidade de horas	32
Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador)				
<p>O projeto que desenvolvemos na escola Wilson Bahia surgiu a partir da necessidade de ter um espaço onde os bebês tivessem um contato com a natureza, onde eles pudessem conviver dentro da escola com diferentes meios de vida, para que assim, aos poucos eles pudessem ter essa percepção. Tivemos como objetivo, acarretar mudanças no espaço físico da UEI Wilson Bahia, bem como, conscientizar os pais e responsáveis sobre a importância da área externa para o desenvolvimento físico, psíquico e motor dos pequenos. Porém, não alcançamos nosso objetivo, uma vez que o solo da escola tem em sua grande composição o barro.</p> <p>Enfatiza-se ainda, que mesmo diante das adversidades realizamos a adubação do solo e plantamos mudas de algumas espécies de plantas.</p>				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	1º semestre 2018	Quantidade de horas	60
<p>Descrição da atividade (relate todas as informações que você obteve da escola)</p> <p>Meu período de ambientação ocorreu na escola AMÂNCIA PANTOJA.</p> <p>A Escola Municipal “Professora Amância Pantoja”, recebeu o nome da educadora Amância de Oliveira Pantoja Burrelho, a qual prestou relevantes serviços á educação do município de Belém, foi fundada em 1949, inicialmente recebeu o nome de Escola “República da Espanha”. Em 12 de fevereiro de 1957, sobre gestão do prefeito da época, Celson Malcher, ocorreu de fato a inauguração da mesma, passando a se chamar Escola Municipal de 1º Grau “Professora Amância Pantoja”.</p> <p>A escola está localizada no Bairro de Fátima, também conhecido como Matinha, tem como ruas principais a Antônio Barreto e Domingos Marreiros. Nesta realidade social, o bairro sofreu processos de urbanização, ocorridos há poucos anos, os quais seriam consubstanciados na estrutura de saneamento básico, inserindo assim a escola em uma área relativamente nobre da cidade, porém rodeada de partes periféricas, as quais seriam o domicílio comum da maioria dos alunos.</p> <p>A escola possui uma área de média extensão, com dois blocos de alvenaria, compostos na parte térrea por uma cozinha, uma dispensa, dois banheiros (sendo um destes destinado aos alunos do sexo masculino e o outro para o feminino). Ocorre uma área coberta que serve para a recreação e refeitório para os alunos, uma quadra de esporte, duas salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de informática, uma secretaria, uma sala de professores, uma secretaria com um banheiro conjugado, uma sala de coordenação pedagógica, dois depósitos para materiais. Na sua parte superior existem cinco salas de aula.</p> <p>No seu projeto político pedagógico, a Escola tem como tema norteador “Educando para a vida - Conciliando valores na educação”. Nas suas ações da proposta política pedagógica da educação infantil, ocorre o subtema tema: “Brincar, construir brincando - Uma contribuição à educação infantil”, o qual tem por sustentação o enunciado exposto na lei de diretrizes e bases da Educação brasileira, no ECA (Estatuto da criança e do adolescente) e no sistema municipal de Educação de Belém em consonância com a lei orgânica do Município, afim de desenvolver uma educação para todos, onde a escola se posiciona como um lugar de inclusão e não de exclusão, apontado caminhos para que a mesma supere seus próprios limites e ouse promover ações pedagógicas integradas e articuladas com a família, comunidade e órgãos mantenedores.</p> <p>A relação família e escola estão muito presente no dia a dia da instituição, onde suas atividades começam no momento da entrada dos alunos, através do acolhimento realizado no pátio da escola. Os pais ou responsáveis pelas crianças aguardam as orientações e avisos que serão repassados para eles, enquanto as crianças se organizam em filas indianas, no momento seguinte a diretora ou a coordenadora passam as informações necessárias para o dia e em seguida com o ritual patriótico todos cantam o hino nacional, tornando esse momento muito importante para todos que fazer parte da escola. Assim, os responsáveis de cada aluno tomam conhecimento das atividades de suas respectivas crianças, estreitando ainda mais a relação entre escola, aluno e comunidade.</p> <p>No primeiro momento do estágio após presenciarmos o acolhimento dos alunos e de seus responsáveis, fomos apresentados à professora Elanje, a qual atua como professora do primeiro ano do ciclo I tanto no período da manhã como no da tarde. No dia em questão, os alunos estavam em horários das disciplinas específicas, pois, todas as terças feiras eles tinham atividades na biblioteca, aula de artes e finalizavam o turno com aulas de educação física. Presenciamos essas aulas em momentos posteriores ao dia 23/10/2018, pois nesse primeiro momento, era um dia de muita felicidade para a professora Elanje, pois a mesma</p>				

tinha que escolher os livros de literatura infantil para compor ao acervo da sua sala de aula. Fomos convidados a ajudá-la, e após elencar algumas orientações (sobre o que avaliar, considerando para qual público esse acervo seria destinado etc.) tivemos a oportunidade de escolher e entender como essa escolha é feita. Neste ponto este contexto seria muito significativo para nós, pois percebemos que a partir daquele momento começou uma parceria entre nós residentes com a preceptora, a qual estava disposta a nos dar suporte de orientações e abertura para investigar, analisar e até mesmo intervir, através das nossas contribuições nas suas atividades diárias com a turma, bem como sobre o quão é importante a base instrutiva do manancial de um acervo de livros adequados para a faixa etária da turma.

Em outras visitas a escola, conhecemos o “Projeto Pequeno Cidadão conhecendo meu município”, o qual foi desenvolvido pela própria preceptora e teve como objetivo empoderar as crianças, ou seja, fazer com que as crianças conheçam seus direitos e deveres, através do Estatuto da Criança e do Adolescente. De igual maneira, ocorre a proposta de desenvolver a educação patrimonial e conscientizá-los que deve-se cuidar dos patrimônios, pois o que é de todos, onde tal proposta mostra-lhes um pouco do nosso município, trabalhando com mapas da cidade de Belém, localizando-os e apresentando a eles um pouco da organização administrativa e legislativa do município, com o propósito de desenvolver a leitura e a escrita a partir dos textos trabalhados em sequência didática.

Observamos que o projeto citado acima foi muito relevante para a educação de todos os alunos, pois as etapas foram desenvolvidas de forma lúdica. Tivemos conhecimento das etapas do projeto por meio de relatos da professora e de alguns alunos da turma, onde foi trabalhado ao longo do ano: Belém das amizades e brincadeiras, minha família, meu porto seguro, pinturas em duplas, Belém de encantamentos, o cuidado com o público e o coletivo, dentre outros. Com isso, percebeu-se que o referido projeto desenvolveu na turma uma visão mais crítica da cidade em que vivemos, proporcionou aos pequenos, aulas práticas dentro e fora da escola, onde eles puderam conhecer lugares como o ver o peso e o museu Emílio Goeldi.

Outra relevante contribuição que nos chamou atenção foi vista na questão da leitura e escrita dos alunos: percebemos que quando eles iriam escrever, relatar ou até mesmo ilustrar coisas referentes ao projeto, faziam as mesmas com muito mais entusiasmo, e de igual maneira, que nas atividades realizadas no livro didático, até mesmo quando a professora fazia ditado (no modo de palavras contextualizadas), eles a realizavam com mais desenvoltura e autonomia, principalmente as atividades referentes as aulas passeio.

A culminância do mesmo aconteceu com um vernissage, na casa da linguagem, onde alunos, pais e responsáveis se fizeram presentes para prestigiar as belíssimas obras de artes produzidas pelos alunos.

Mesmo em um curto tempo que estagiamos na escola Amância Pantoja, foi possível acompanharmos momentos distintos da rotina dos alunos, e percebemos como os objetos auxiliares (nesse caso, a aula seria sobre educação no trânsito, onde foram usados placas com sinais de trânsito, para que os alunos explicassem sobre as mesmas), são fundamentais para que a aula se torne muito mais interessante e de fácil compreensão pelos alunos, uma vez que o sujeito manuseia e observa o objeto, resultando assim numa melhor perspectiva de abstração sobre o mesmo.

A base de nossa atuação entre as atividades desenvolvidas na classe ocorreu nas seguintes situações: Seguiu-se de modo observativo e participativo (nesse quesito, se deu de acordo com as necessidades da turma), ora auxiliando os alunos que apresentavam mais dificuldades na hora de desenvolver suas atividades, na maioria das vezes isso ocorreu com alunos que manifestassem algumas limitações ou dificuldades na aprendizagem, auxiliando a professora tanto entre as correções como nas confecções de tarefas, todas relacionadas à

sala de aula e aos alunos. Um bom exemplo disso ocorreria nas avaliações do Expertise em Alfabetização, onde alguns alunos demonstraram muita insegurança para a realização das provas. Ainda assim observamos que a maioria dos alunos em questão sabia o que era para fazer, uma vez que em aulas anteriores a professora já havia ministrado conteúdos parecidos com os da prova, porém alguns se sentiam inseguros, talvez de modo mais ao aspecto emotivo, uma vez que se tratava de uma avaliação.

A turma do 1º ano do turno da manhã realizou a Feira Cultural, ocorrida no dia 23 de novembro, uma semana antes que o restante da escola, pois no dia que ocorreria a feira da escola, a turma do 1º ano, estaria na casa da linguagem, para a apresentação dos trabalhos do projeto “Pequeno Cidadão”, a qual todos os residentes da professora Elanje se fizeram presente na casa da linguagem. A Feira Cultural foi mais uma atividade da escolar e da turma, onde a participação da família foi fundamental para a realização da mesma, pois, neste caso, o assunto da feira foi a vida da pediatra, sanitarista brasileira e fundadora da pastoral da criança, Zilda Arns, onde teve os pais e responsáveis como participantes ativos nas elaborações das atividades, como realizações de pesquisas, cartazes, no que os responsáveis ajudariam também os seus pequenos no dia da apresentação do trabalho final.

Finalizamos nossas atividades na escola Amância Pantoja, no dia 14 de Dezembro, com a festa de encerramento do ano letivo, onde a escola e seus alunos deram um show de amor ao próximo, tais como as doações de alimentos, onde foram doados pelos próprios alunos e funcionários da escola, doações de brinquedos, também doados pela comunidade escolar e uma bela apresentação de coral da turma do quinto ano manhã, desenvolvida também pela comunicação em libras da música ERA UMA VEZ, da cantora Kell Smith. Já na sala de aula, a despedida contou com um longo discurso da professora, que discursou sobre o desenvolvimento dos alunos, também contou com a entrega de certificados de leitura e da 21ª Olimpíadas Brasileira de Astronomia e Astrofísicas para os alunos que se destacam nesses assuntos.

Avaliação	Período de realização		Quantidade de horas	
Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros)				
No meu plano de atividades não possui um tópico referente a avaliação, mas essas atividades ocorrem de diversas maneiras, por meio das análises dos preceptores, dos coordenadores e auto avaliação.				
Avaliação do preceptor: Aconteceram por meio de fichas, as quais possuíam questões relacionadas a frequência, assiduidade, pontualidade, interesses por questões relacionadas a sala de aula e os alunos e a participação. Análise as quais ajudaram as orientadoras a gerar os conceitos nas disciplinas de estágios curriculares. Outro meio de avaliação aconteceu também mediante as elaborações e aplicações dos planos de aula.				
Avaliação do Orientador: Se deu mediante as leituras dos cadernos de campo, plano de aula, relatórios entregues a cada semestre e nas participações em reuniões, oficinas, submissão de trabalhos referente a PR e dentre outros.				

Socialização	Período de realização	2018 a 2020	Quantidade de horas	40
Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa etc., bem como os participantes – outros licenciandos, diretor da escola, outros preceptores etc.);				

As socializações ocorrem mediante a reuniões e trabalhos apresentados pelos residentes em seminários, os quais apresentei minha produção de relato de experiência na RP:

No 2º SIEPE, que ocorreu na Universidade Federal do Pará.

No 1º e no 2º Encontro de estágio supervisionado do curso de licenciatura em pedagogia da UFPA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicitar, a partir da sua participação no projeto:

- como a residência contribuiu para formação profissional.
- indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos etc.).
- informe se a escola, a secretaria de educação, as IES viabilizaram a realização das atividades da Residência Pedagógica?
- descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

A residência pedagógica foi muito relevante para a minha formação, uma vez que há dentro do programa uma riquíssima troca de saberes e aprendizados, pois a observação participante e os projetos desenvolvidos nas turmas, oportuniza os residentes o enriquecimento prático de sua graduação e estimula, em contra partida, aos professores e preceptores um olhar diferenciado e auto avaliativo de sua própria prática, onde os maiores beneficiados são os alunos são que recebem aulas mais dinâmicas, significativas e felizes.

Minhas sugestões parte principalmente das dificuldades que encontrei ao longo projeto, uma vez que não tínhamos clareza nas informações repassadas, ou eram repassadas em cima da hora, ao meu ver, não tínhamos um planejamento das atividades que aconteceriam ao longo do programa e assim, foram se moldando no decorrer do tempo. Sugiro que as oficinas e estudos que foram realizadas durante o período da RP, sejam organizadas antes dos residentes irem de fato para as escolas campo.

Tanto as escolas quanto a Universidade Federal do Pará, nos oportunizaram realizar atividades referentes a RP, sem o amparo das mesmas não seria possível o sucesso do projeto.

Não encontrei dificuldades para desenvolver regências nas escolas campo, uma vez que as minhas preceptoras estiveram em todos os momentos disponíveis para tirar minhas dúvidas, me auxiliando sobre os assuntos e trabalhos.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 9

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	15040690
Curso	Pedagogia
Subprojeto/Código	
Docente Orientador	Eliana e Celi
Preceptor:	Gisele e Marineide

2 REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15040690- Amância Pantoja

2.2 Etapas de atuação:

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: Duas turmas

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 45 alunos

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
REGÊNCIAS		188 h		
Contação de história livro: “Fazendo Novos amigos”	1 semestre		Língua portuguesa,	Roda de conversa e diálogo com os alunos
Dinâmica do espelho	1 semestre		Identidade, autorretrato	Conversa e desenho
Contação de história Livro: “Quem soltou Pum”	1 semestre		Língua portuguesa	Roda de conversa e diálogo com os alunos, colagem e escrita do nome.
Mundo das cores	1 semestre		Artes Cor primaria	Experimentos com cola corrida.
Oficina das Máscaras	1 semestre		Arte História	Contação de história sobre carnaval, músicas e ritmos, produção de máscaras.
Continuidade dos Mundos das cores	1 semestre		Arte Matemática Português	Dinâmica com passeio pela escola, atividade escrita do observado, e pintura com as cores.
Caligrafando a letra “A”	1 semestre		Arte Português	Música, massinha de modelar e pintura da letra A

Numeral de 1 a 5	1 semestre		Matemática	Música, atividade escrita de contorno dos numerais.
Contação de história, higiene pessoal. Livro: “Renatinho não quer se cuidar”	1 semestre		Português Ciências Arte	Roda de conversa, e atividade de desenho
Caligrafando o E, e conhecendo a Emília	1 semestre		Português	Apresentação de fantoche, e atividade escrita e com pintura.
Excursão para brinquedoteca da UEPA	1 semestre		Português História Matemática Artes ciências	Aula passeio, com atividades lúdicas, nas salas disponíveis, experiências de cores, brinquedos numéricos, gincana participativa.
Teatro de dedoche: sitio do pica pau amarelo	1 semestre		Português Literatura	Apresentação e produção de dedoches.
Trabalhando numerais de 1 a 10, com dinâmica da caixinha dos numerais.	1 semestre		Matemática	Dinâmica da caixa dos numerais, música do elefantinho.
Bingo do alfabeto	1 semestre		Português	Dinâmica de sorteio de letras.
Ditado de palavras	2 semestres		Português	Atividade escrita
Produção textual, tema sugerido; “meio ambiente”	2 semestres		Português Ciências	Atividade escrita
Atividade livro didático “pulmões”	2 semestres		Português Ciências	Atividade livro didático, copiar.
Ditado: br, bl	2 semestres		Português	Atividade escrita
Ditado: pr, pl	2 semestres		Português	
Ensaio musical, atividade de soma do quadro.	2 semestres		Artes Matemática	Atividade copia
Ensaio musical, atividade de	2 semestres		Artes Matemática	Atividade copia

subtração e divisão				
Ditado: M, N	2 semestres		Português	Atividade escrita
Números decimais Livro didático	2 semestres		Matemática	Atividade escrita
Ditado: encontro consonantais	2 semestres		Português	Atividade escrita
Conversando sobre literatura	2 semestres		Português Literatura	Roda de conversa, pesquisa dos tipos de literatura que faziam parte do cotidiano do aluno
Disponibilizando HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	2 semestres		Português Literatura	Leitura coletiva
Variação linguística Através das historinhas de Chico Bento	2 semestres		Português Literatura	Leitura coletiva, diálogo e atividade escrita.
Métodos que facilitam a leituras das Histórias em quadrinhos.	2 semestres		Português Literatura	Demonstração de imagens, conversa e produção escrita e oral.
Produção de Historinhas em quadrinhos	2 semestres		Português Literatura Artes	Leitura coletiva com atividade de produção de finais diferentes.
Culminância do projeto de Historinhas em quadrinhos	2 semestres		Português Literatura Artes	Roda de apresentação, oral e escrita.
CORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		50 HORAS		Planejamento de aula passeios, reuniões pais, decoração festa junina, e projetos pedagógicos: como Mercadinho

1. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto Projeto de Letramento: As histórias em Quadrinhos no terceiro Ano do Ensino Fundamental.	Período de realização	2 semestres	Quantidade de horas	30 horas
---	------------------------------	--------------------	----------------------------	-----------------

O projeto surgiu com a necessidade dos alunos do terceiro ano em sair da rotina mecânica de exercícios de cópia e transcrição do livro didático, mediante as observações do cotidiano, foi proposto a preceptora trabalhar a leitura e escrita através da abordagem de letramento, com a utilização de alguma literatura do interesse dos alunos, o projeto foi enviado via e-mail para preceptora que sugeriu que fosse aplicado no decorrer das regências, assim com base em uma conversa e pesquisa de campo o gênero preferencial da turma, foi as Histórias em Quadrinhos (HQ'S), embasado na necessidade e interesse o material foi disponibilizado pela biblioteca da escola, e levado para sala de aula com culminância em produções escritas pelos alunos, com finais diferentes das histórias em quadrinhos conhecidas.

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	1 semestre	Quantidade de horas	60 horas
<p>Familiarização dos preceptores e alunos, acolhimento dos alunos pela manhã, acompanhando avisos que são repassados aos pais na entrada, cantada do hino nacional, apresentação do caderno com anotações dos planos de aula das professoras, produção de material didático utilizado no decorrer das aulas.</p> <p>Acesso ao planejamento das aulas externas, produção de avisos e dinâmica de chamadinhas da sala de aula, conhecimento da cultura escolar como um todo.</p> <p>Reuniões com os pais e conhecimento a respeito dos projetos e dificuldades da escola.</p>				

Avaliação	Período de realização	2 semestres	Quantidade de horas	60 horas
<p>Avaliação contínua, com diálogo entre docente orientador e preceptor, com reuniões periódicas, oficinas e relatórios avaliativos.</p>				

Socialização	Período de realização	2 semestres	Quantidade de horas	70 horas
<p>Ocorreram durante o processo seminário, rodas de conversas entre os demais residente, as orientadoras, preceptoras e comunidade escolar.</p>				

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A residência pedagógica contribuiu de maneira efetiva, quando nos deu a liberdade de imergir no universo escolar sem restrições, não apenas com observações, mas com a possibilidade das regências, contribuindo de maneira significativa para segurança ao assumir futuras salas de aulas, além de propor não só experiência positiva, como imprevistos que nos fazem readaptar muitos planejamentos de ensino segundo a necessidade da turma ou aluno. A experiência evidenciou que o ensino e aprendizagem, com leituras coletivas, textos literários escolhidos pelo próprio sujeito, centralizada na troca de conhecimento entre aluno e professor tem demonstrado cada vez mais uma potencialidade de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com uma concepção de desenvolvimento descentralizada e tendo o sujeito como protagonista. Pensando nisso compreendi na prática que ler não se trata apenas de decodificar/codificar códigos, é uma necessidade que o indivíduo precisa ter

consciência, pois ele é um ser social, e a escola precisa compreender seu papel de oportunizar práticas significativas para que a escrita seja um instrumento cultural, em que o indivíduo se comunica, se expressa e tem uma função social, de maneira a imergir a criança em práticas sociais de comunicação, o que requer organização, intencionalidade e planejamento do educador. Por isto não é uma tarefa fácil, mas se faz necessária.

Como melhoria uma preparação com cursos e oficinas tanto para os residentes como para os orientadores, com agendas antecipadas, com calendário e horários adaptados não só para que cursa o período matutino e vespertino, como para quem cursa o noturno (organização e planejamento do calendário, antes de começar o programa).

A escola, a secretaria de educação, a IES viabilizaram a realização das atividades da Residência Pedagógicas proposta, as maiores dificuldade se evidenciou na coordenação pedagógica na qual de fato as responsabilidades, e competências ficaram confusas e com desvio de funções, além da dificuldade de organização de horários das reuniões e oficinas, no mais o projeto foi de suma importância para o desenvolvimento e experiência acadêmica.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 10

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código: 569
Curso: Pedagogia
Subprojeto/Código: 6080
Docente Orientador: Eliana Felipe e Celi Bahia.
Preceptor: Ivoneide Brito e Elanje de Oliveira

2 REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 1577767: UEI Wilson Bahia de Souza; 15040690: E. M. Amância Pantoja.

2.2 Etapas de atuação: Ambientação; Regência e Coordenação

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3

2.4 Quantidade de alunos: 65

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade.	Quantidade e de horas.	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Regência (Wilson Bahia)	10/2018 a 07/2019	102	Trabalho desenvolvido a partir de eixos: percepções sonoras; formas e cores; espaço, tempo e quantidade.	Para a introdução desses conteúdos inicialmente as crianças eram levadas a um momento inicial de reflexão e interação no momento da roda, em seguida a atividade era acompanhada de uma situação na área externa de modo que elas pudessem fixar melhor o que foi exposto.
Regência (Amância Pantoja)	08/2019 a 12/2019	120	Desenvolvidos a partir dos eixos da BNCC com principal foco em alfabetização matemática e letramento.	Conteúdos trabalhados a partir de aulas expositivas tendo como material de auxílio os livros didáticos. Houve aulas desenvolvidas na biblioteca; sala de informática e quadra esportiva.
Coordenação	08/2018 a 12/2019	20	-	Participação de reuniões de planejamento; auxílio na organização de eventos e mapeamento estatístico de dados.

3 DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	09/2019 a 10/2019	Quantidade de horas	20
<p>Inicialmente buscamos identificar uma situação problema para que em grupo pudéssemos criar um projeto para sanar a questão, assim chegamos à medida, peso e tempo. Passamos a pensar e a pesquisar uma metodologia que tornasse o processo de aprendizagem mais atraente. Desenvolvemos um projeto no qual foi trabalhado com as medidas padronizadas e não padronizadas de maneira prática fazendo com que os alunos assimilassem o conteúdo de forma mais objetiva. Utilizamos os recursos da sala de aula; materiais reciclados e itens da cozinha da escola.</p>				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	08/2018 a 10/2018	Quantidade de horas	60
<p>Na unidade há 4 salas de aula; dois banheiros com aproximadamente 5 chuveiros e 5 cabines sanitárias; banheiro para funcionários; refeitório; sala de coordenação; diretoria; área de recepção; área de recreação e jardim. De um modo geral as crianças são bem acolhidas com essa estrutura, contudo há micros situações a serem analisadas.</p> <p>Iniciamos pelos banheiros destinados às crianças, pois na unidade há um problema com o abastecimento de água, a caixa d'água foi retirada após a desinstalação da bomba, assim o fornecimento para os banheiros é comprometido quando há a necessidade de utilizar os dois banheiros ao mesmo tempo, pois a água enfraquece e assim prejudica o momento do banho.</p> <p>Outro fator ainda mais preocupante é a questão de rachaduras na estrutura da unidade, que apesar do pouco tempo de construção, o prédio já se encontra danificada, essas rachaduras são visíveis no refeitório; banheiro dos funcionários, o qual já teve a porta prejudicada devido a rachadura; e na parede da primeira sala de aula da unidade. Em conversa com uma das funcionárias do local ela nos relatou com um ar de preocupação e afirmou que tal problema foi desencadeado devido a unidade não ter uma estrutura adequada para área a qual foi construída (área de igapó).</p> <p>O tamanho das salas de aula comporta tranquilamente aproximadamente 20 alunos, contudo a estrutura dessas salas é comprometida quando a questão é a climatização, na sala que desenvolvemos nossas atividades há uma central de ar, contudo, a mesma só era ligada em momentos e situações específicas, como após almoço, momento quando as crianças dormem momento também que a temperatura é mais elevada. Infelizmente nem todas as salas contam com sistema de climatização, isso em decorrência da ausência de uma rede de energia que possa suportar a carga de energia que os equipamentos necessitam.</p> <p>Outro aspecto importante, é que as salas têm grandes janelas de vidro, estilo balancinho, além do perigo que esse estilo de janela apresenta — pois facilmente pode quebrar e machucar as crianças —, existe o fato da ausência de algumas vidraças, isso prejudica a climatização da sala.</p> <p>As crianças fazem a higiene das mãos e a higiene bucal e um lavatório amplo, onde se encontram aproximadamente 6 torneiras que ficam exatamente em uma altura favorável à utilização. Essa área requer muita atenção, principalmente após as refeições, devido algumas crianças após escovarem os dentes, mergulharem suas escovas dentro dessa grande pia, a qual é utilizada por todas as crianças.</p> <p>Ainda sobre a infraestrutura da unidade, na área externa próximo ao playground, tem uma área onde existe uma série de ferros que impedem a passagem, ou melhor, a passagem de adultos. As crianças se aventuram ao passar por essa barreira e assim completam a volta no entorno da unidade, a questão problema é o risco em que estão expostas caso essa estrutura venha cair sobre os mesmos.</p>				

O jardim e o playground da UEI nos agradaram bastante, esse pequeno jardim é um dos espaços que favorece a inserção da sensibilização para os cuidados com o meio ambiente e o playground é um espaço que favorece esse convívio com espaços naturais, neles as crianças podem tocar nas plantas, sentir a areia e se divertirem. Há reclamações de alguns familiares que alegam que alergias foram obtidas a partir desse contato, contabilizamos um total de dois casos referentes a essa questão.

Nos dias de chuva as crianças não são destinadas para esse espaço, pois ele não tem cobertura. Quando isso ocorre, as atividades de tempo livre são desenvolvidas dentro de sala de aula ou até mesmo na área destinada para recepção, são desenvolvidas brincadeiras com massinha de modelar; circuitos, esses são organizados com cadeiras da sala de aula; e presenciamos também exibição de filmes durante esse horário de tempo livre.

Avaliação	Período de realização	08/2018 a 01/2020	Quantidade de horas	90
<p>A Autoavaliação foi realizada por meio de relatos orais nas reuniões de acompanhamento e avaliação e por meio dos relatórios parciais.</p> <p>Avaliação pelas preceptoras: Além das devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da Residência, adotaram ainda um instrumento formal de avaliação, denominado de Lista de Verificação.</p> <p>Avaliação pelas orientadoras: Avaliava formativa por intermédio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento, e avaliação de desempenho por meio de diários de campo e relatórios parciais.</p>				

Socialização	Período de realização	08/2018 a 01/2020	Quantidade de horas	30
<p>A socialização das atividades ocorria de maneira continua em todas as nossas reuniões, assim como em momentos específicos que aconteciam na Universidade ou até mesmo nas escolas campos.</p>				

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no programa contribuíram para minha formação acadêmica e humana, estivemos inseridos em realidades educacionais extremamente marcantes, pois nestas instituições os reflexos das políticas neoliberais podem ser observados e sentido seja pela realidade que as famílias apresentam e até mesmo pela realidade que a escola está inserida.

A questão da infraestrutura escolar foi um dos aspectos que mais me sensibilizou, pois atualmente pesquiso sobre a temática na óptica das improbidades administrativas e assim reflito sobre o quão necessário é um espaço que consiga agregar as crianças de modo que as mesmas estejam confortáveis e assim, consigam desenvolver plenamente suas atividades.

Obviamente as questões didáticas também necessitam ser analisadas, pois no caso da escola Amância a província Belém se apresentava como o grande ponto que as crianças necessitavam estar aptas para a realização da mesma, e infelizmente esse fator também refletiu sobre uma escola que não promove maiores reflexões para seus alunos, afinal o foco da unidade é aumentar cada vez mais os seus índices regionais e nacionais.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 11

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	PEDAGOGIA
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	ELIANE DA SILVA FELIPE; CELI DA COSTA BAHIA
Preceptor:	ELANJE DO SOCORRO CUNHA DO NASCIMENTO E IVONEIDE DOS REIS BRITO

2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15040690 (AMÂNCIA PANTOJA); 15577767 (WILSON BAHIA).

2.2 Etapas de atuação: Atividade; planejamento e execução de atividades; participação nas situações de cuidado e educação oportunizadas no cotidiano da UEI; participação no planejamento e desenvolvimento de jogos e brincadeiras; interação com crianças, movimentação e autonomia das crianças; planejar e desenvolver com as crianças situações de aprendizagem relativas às diversas linguagens que compõem o currículo da Educação Infantil.

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 2 (duas turmas) – 1º ano e Berçário I.

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 38 alunos.

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Conhecendo o alfabeto	08/02/2019	4h	Letras cursivas	No nosso primeiro dia na escola, participamos do acolhimento dos alunos no pátio, tal qual foi realizado às 7h30 com oração e aviso aos pais. Neste dia, a professora Elanje estava doente e teve que se ausentar, sendo substituída pela professora Valéria de Educação Física. O grande problema foi que esta simplesmente sumia da sala sem nenhuma explicação ou orientação, retornando de hora em hora só para ver como estávamos. A mesma deu uma atividade xerocada intitulada “conhecendo o alfabeto”, onde as crianças amassavam pedaços e papel

				crepom vermelho para colar em cima das letras. Isso demandou bastante tempo, mas depois que terminaram a turma ficou sem fazer nada.
Biblioteca/Educação Física/Artes	12/02/2019	4h	ARTES: Trabalhando as cores	No dia de HP da professora, eu cheguei e a turma estava esperando a professora da sala de leitura, mas ela não chegou. Para não ficarem 90 minutos sem fazer nada, contamos histórias para eles. Infelizmente ninguém nos orientou ou sequer foi verificar o andamento da turma, afinal estavam sem professora e mal os conhecíamos. No terceiro horário fomos para quadra com a professora Valéria de Educação Física, no entanto, depois do intervalo novamente ficamos sem fazer nada enquanto a professora passeava pela escola. Na aula de Artes, foi trabalhado as cores com uma atividade em que as crianças faziam um desenho livre e pintavam com as cores que quisessem.
Reunião com pais e mestres	15/02/2019	4h	Educação como instrumento de efetividade de direitos.	Neste dia, foi realizada a primeira reunião com os pais no ano letivo de 2019. A mesma foi realizada pela parte da manhã, no primeiro momento no pátio para tratar de assuntos, tais como: uniforme escolar, livro didático e disciplina. No segundo momento, os pais se encaminhavam para as salas dos filhos com a professora que, por sua vez, compartilhou seu objetivo e missão para beneficiar os

			<p>alunos. Esse momento foi muito prazeroso, especialmente devido a postura de confiança da professora, que esclareceu e conversou sobre vários assuntos que podem afetar o trabalho pedagógico de maneira geral, como: adaptação; regras de convivência; higiene; material escolar; parceria família/escola; aprendizagem com ênfase no letramento; frequência online; projetos e aulas passeio. Após a reunião, a professora conversou conosco sobre seu planejamento anual e como poderíamos executar nossa regência seguindo-o. O planejamento consistia em:</p> <p>PROJETO PEQUENO CIDADÃO</p> <p>1º MOMENTO (o qual iremos participar) – Belém: minha cidade, meu lugar de cuidado, proteção e brincadeira. PORTUGUÊS: reconhecimento e diferenciação das letras do alfabeto (sonora e gráfica) – 1ª e 3ª unidade do livro didático de Português Buriti Mais; MATEMÁTICA: grandezas, numerais até 31 (calendário) – 1ª e 2ª unidade do didático de Matemática Buriti Mais; CIÊNCIAS: vegetais (alimentação saudável), o meu corpo e hábitos de higiene pessoal e geral; HISTÓRIA: identidade, família, casa e quem cuida de mim;</p>
--	--	--	---

				GEOGRAFIA: zona urbana e rural.
<p>Tema: Eu tenho nome</p> <p>Componente curricular: Língua Portuguesa</p> <p>Base: Livro didático de Português Buriti Mais (p.12-15)</p>	27/02/2019	4h	<p>Interação discursiva e intercâmbio oral;</p> <p>Produção de textos orais em situações específicas de interação;</p> <p>Leitura e escrita do próprio nome e do nome dos colegas;</p> <p>Análise linguística;</p> <p>Consciência fonológica.</p>	<p>1º MOMENTO (ACOLHIDA) – introduzir o tema através de leitura de imagem, se preocupando em falar de forma clara e objetiva para que não haja dúvidas quanto a questão de identidade.</p> <p>2º MOMENTO (RODA DE CONVERSA) – explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira e, principalmente, estimular a interação discursiva com intercâmbio oral e autoconfiança (sem medo de falar em público).</p> <p>3º MOMENTO (COMUNICAÇÃO ORAL) – relatar a história do seu nome, bem como escutar as histórias dos colegas.</p> <p>ATIVIDADE: escrever o nome com alfabeto móvel, depois trocar experiências em situação específica de interação.</p> <p>4º MOMENTO (ANÁLISE LINGUISTÍCA): leitura e escrita do próprio nome e do nome dos colegas, identificando letra inicial, final, número de letras e sílabas (pedacinhos) e, posteriormente, identificar palavras que tenham começo igual.</p>
<p>Tema: Era meu, agora é seu!</p> <p>Componente Curricular:</p>	28/02/2019	4h	<p>Introdução aos conceitos de identidade e alteridade;</p>	<p>1º MOMENTO (ACOLHIMENTO) – Introduzir a turma ao projeto integrador “era meu, agora é</p>

<p>Ciências, História e Geografia Base: Livro didático interdisciplinar Buriti Mais (p. 10 -11)</p>			<p>Diversidade e pluralidade cultural; Diversidade física</p>	<p>seu!”, que tem o objetivo de incentivar o processo de desapego dos brinquedos usados por meio da doação, tal qual será a culminância do projeto. Para isso, precisamos aprender a organizar a doação e estudar um pouco mais sobre os materiais de que os brinquedos são feitos e alguns processos usados na fabricação.</p> <p>2º MOMENTO (RODA DE CONVERSA) – conversar sobre o intuito do processo de doação, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, através de perguntas, como: “o que é doação?”, “você já fez alguma doação ou conhece alguém que tenha feito?”. A partir das informações, falar sobre a importância da doação de brinquedos, levando em consideração a diversidade de brinquedos e as diferenças entre os gostos, corpos e moradias das crianças.</p> <p>3º MOMENTO – trabalhar a brincadeira numa perspectiva de interação social e espacial.</p> <p>ATIVIDADE: p. 10</p> <p>4º MOMENTO - comparar características físicas entre os colegas, de modo a constatar a diversidade de características, reconhecendo a importância da valorização, do acolhimento e do respeito a essas diferenças.</p>
---	--	--	---	---

				ATIVIDADE: p. 11
Caminhada pela paz/Baile de Carnaval	01/03/2019	4h		Os alunos de toda a escola saíram às ruas em uma caminhada pela paz. Com cartazes e balões brancos, os estudantes pediram mais amor e menos violência.
Tema: Número e quantidade Componente Curricular: Matemática	07/03/2019	4h		Neste dia, pós-feriado de carnaval e cinzas, apenas uma criança foi para escola. Nós ficamos na turma do 2º ano para aguardar a chegada da professora Elanje, onde fizemos uma atividade relacionando número e quantidade. Após a chegada dela, às 10h30, fomos para a sala de leitura passar o tempo.
Tema: Minha Família Componente Curricular: Ciências, História e Geografia	08/03/2019	4h	Nome e sobrenome; História pessoal; Direitos das crianças.	1º MOMENTO – Conversar sobre o que é uma família, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Mostrar que não existe uma única concepção de família, mas sim famílias com diferentes formas de organização e que relações de amizade também pode significar família. 2º MOMENTO – Introduzir a noção de temporalidade, levando em consideração que a nossa identidade tem raízes históricas na nossa família, isto é, falar sobre as fases da vida e a ideia de passado, presente e futuro. 3º MOMENTO – ATIVIDADE: Ditado espocado. PARA CASA: Caderno de desenho: minha árvore genealógica.
Planejamento e organização de	12/03/2019	4h		No dia da HP da professora Elanje, nos reunimos para

material pedagógico de Língua Portuguesa				planejar a próxima regência. Após decidirmos, confeccionamos o material necessário, tal como: calendário de aniversários (cola, tesoura, E.V.A e canetinha); e um cartaz com trava-língua (cartolina, tesoura e canetinha)
Tema: Eu tenho nome Componente Curricular: Língua Portuguesa Base: Livro didático Buriti Mais (p. 16-22)	13/03/2019	4h	Cantiga de roda – A canoa virou; Ouvir e escrever – som inicial dos nomes: Mariana, Pedro e Catarina.	1º MOMENTO – reproduzir a cantiga “a canoa virou”, mostrando como ela brinca com os nomes. 2º MOMENTO – trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos e, em cima disso, mostrar outras cantigas, explicando ainda do que se trata o gênero textual. Após esse momento, iremos brincar com os finais parecidos, isto é, as rimas. ATIVIDADE: p. 16 e 17 3º MOMENTO – explicar que todos temos um nome, ou seja, uma identidade (exemplo: Mariana, Pedro e Catarina), ressaltando que nossa identidade é o que nos difere um do outro. Após isso, iremos analisar os nomes apresentados e relacionar com as figuras, enfatizando sons iniciais. ATIVIDADE: p. 18 e 19
Tema: Eu tenho nome Componente Curricular: Língua Portuguesa Base: Livro didático Buriti Mais (24-30)	15/03/2019	4h	Conto – A calça do Pedro; Brincar e aprender – bingo de nomes; Comunicação oral – história dos nomes; Comunicação escrita – calendário; Ouvir e escrever – sílaba inicial; Regras de convivência.	1º MOMENTO – leitura do texto “A calça de Pedro”, desenhando no quadro de forma lúdica. 2º MOMENTO – interpretação de texto. ATIVIDADE: p. 25 3º MOMENTO – montar um calendário de aniversariantes da turma, trabalhando ainda número e quantidade.

				<p>ATIVIDADE: p. 26.</p> <p>4° MOMENTO – conversar sobre respeito, direito e deveres, boas e más atitudes e escolher algumas regras de boa convivência para a turma.</p> <p>5° MOMENTO – montar painel com regras de boa convivência.</p>
Biblioteca/Educação Física/Artes	19/03/2019	4h	ARTES: Releitura de imagem – o jacaré	<p>BIBLIOTECA – professora sem domínio. EDUCAÇÃO FÍSICA – faltou e eu assumi, novamente sem nenhuma orientação. ARTES – professora literalmente não sabia que existia livro didático de Artes. Atividade: Releitura de imagem – O jacaré (p. 8-9).</p>
Planejamento e organização de material pedagógico de Matemática	21/03/2019	4h		
Tema: Número e operações Componente Curricular: Matemática Base: Quadro de valor decimal	22/03/2019	4h	Número, numeral e quantidade; Quadro de valor posicional; Sistema de numeração decimal; Dezena e unidade (base 20).	<p>1° MOMENTO – apresentar o Ábaco e sua importância para a aprendizagem e conceitos matemáticos, por meio da história do instrumento.</p> <p>2° MOMENTO – questionar aos alunos o que eles entendem por dezena e unidade. A partir disso, explicar como funciona o quadro de valores posicional, quando a unidade passa a ser dezena e como uma dezena se transforma em duas dezenas (base 20), além disso mostrar como há várias maneiras de se chegar a um resultado.</p> <p>4° MOMENTO – após a roda de conversa sobre dezena e centena, passaremos então</p>

			<p>para o Ábaco, explicando sua funcionalidade, sendo que, cada pino equivale a uma posição no Sistema de Numeração Decimal. O 1º pino da direita para a esquerda representa a unidade e os próximos representam: dezena, centena, unidade de milhar e dezena de milhar. Nesse momento, devemos esclarecer aos alunos que iremos tratar apenas com os pinos de unidades e dezenas (base 20). Explicar também que, quando se agrupa 10 peças em um pino, elas devem ser retiradas e trocadas por uma peça que deve ser colocada no pino imediatamente a esquerda, representando uma unidade de ordem subsequente.</p> <p>5º MOMENTO – dada a importância e a funcionalidade do Ábaco, cada aluno irá confeccionar o seu próprio com materiais simples, ressaltando a importância da reutilização. Assim, trabalharemos também a coordenação motora e a concentração dos alunos.</p> <p>6º MOMENTO – com os Ábacos já produzidos em mãos, cada aluno será chamado a frente para jogar dois dados, observar os números e somar o valor obtido na jogada. Em seguida, os colegas representaram o valor da soma no Ábaco. Para representá-lo, deverão ser colocadas as argolas</p>
--	--	--	---

				correspondentes ao valor obtido no primeiro pino, da direita para a esquerda (porque esse pino representa a unidade). Se forem acumuladas 10 argolas no pino da unidade, o jogador deve retirá-las e trocá-las por uma argola que será colocada no pino seguinte (esse pino representa as dezenas).
Tema: Meu dente caiu! Componente Curricular: Ciências	25/03/2019	4h	Cuidado com os dentes; escrita de palavras e frases; Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever e ler outras palavras; Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	1º MOMENTO – orientar que cada criança escreva seu nome com a cor de sua preferência, numa tarjeta que serão dispostas em um quadro e organizadas de acordo com o número de letras dos nomes. Ex: 3 letras (embaixo colocar os nomes de crianças com esta quantidade), 4 letras etc. Assim, sucessivamente de acordo com os nomes da turma. Explorar o quadro: Quem tem mais letra no nome? Quem tem menos? Quantos nomes tem 6 letras? 2º MOMENTO - apresentar a história à turma, contando-a, sem mostrar o título. Pedir às crianças que deem um título “um nome” à história ouvida, escrevendo na lousa as sugestões apresentadas. Dizer o título da história:

				<p>“Meu dente caiu” e comparar os nomes apresentados pelos alunos na atividade, perguntado a eles se gostaram mais do nome escolhido por eles próprios ou escolhido pelo autor; mostrar às crianças que nem sempre temos a mesma opinião sobre o mesmo fato ou situação e que o importante é que aprendamos a respeitar todas as opiniões; comentar os nomes escolhidos pelos alunos, na medida em que se afastam ou se aproximam do nome original da história.</p> <p>3º MOMENTO – após a leitura, perguntar: Quem já viveu experiência semelhante à do Chuim? Quantos dentes vocês têm? O que precisamos fazer para termos dentes saudáveis e bonitos. Proporcionar um ambiente favorável para o relato da turma, ouvindo com atenção as histórias das crianças, seus saberes, imaginações, crenças e sentimentos.</p>
--	--	--	--	--

				<p>4º MOMENTO – escrever no quadro as ideias/falas das crianças, organizando a escrita de um texto. Para a criação do texto levantar perguntas: quando aconteceu? onde aconteceu? quem são os personagens? Organize o texto a partir destas questões, incentivando a participação de todos na construção da narrativa. Registrar o texto em papel 40kg para ser explorado em outras atividades.</p> <p>5º MOMENTO – destacar em fichas de papel as palavras conhecidas e significativas do campo semântico. Depois ir acrescentando outras para aumentar o repertório da turma. Pedir que identifiquem a letra inicial de cada palavra para organizar o glossário colocando as palavras na ordem alfabética, fazendo a análise linguística em seguida (quantas letras, quantas consoantes, vogais,</p>
--	--	--	--	--

				<p>letra que inicia, letra que termina etc.)</p> <p>6º MOMENTO - realizar o ditado com 5 palavras glossário, analisadas anteriormente, iniciando com palavra polissílaba e terminando com a monossílaba.</p> <p>ATIVIDADE: Ficha didática</p>
Organização de material pedagógico para sequência didática	28/03/2019	4h		
TEMA: MEU DENTE CAIU!	29/03/2019	4H	Reconhecimento dos nomes; calendário; sílabas e fonemas	<p>Apresentamos a música Piranha sem dente (Salomão Habib) na acolhida. Depois trabalhamos o reconhecimento dos nomes dos colegas através das tarjetas da aula anterior. Exploramos o calendário, destacando os meses que já passaram, quantos ainda faltam, os dias da semana, os aniversariantes do mês...</p> <p>Fizemos um ditado com as palavras do glossário e na mesma sequência. Após isso, marcamos as sílabas de cada palavra com círculos para que os alunos percebessem o número de pedaços/sílabas e quantas letras cada palavra é composta.</p>

				ATIVIDADE: Bingo de letras e ficha didática.
Tema: Meu dente caiu!	08/04/2019	4h		Começamos com a leitura do poema “Dente” na acolhida. Depois que as crianças foram chegando, exploramos algumas palavras do Glossário, fazendo a análise linguística. Retomamos o assunto da aula anterior, fazendo uma lista com os produtos e preços que os alunos pesquisaram, analisando qual produto de maior e menor valor. Depois fizemos uma ficha didática
Tema: Dezena e Unidade Componente Curricular: Matemática Base: Livro didático Buriti Mais (30-41)	10/04/2019	4h	Cálculo simples de adição e subtração com material dourado.	1º MOMENTO – os alunos terão contato com o material dourado que acontecerá de forma lúdica para explorarem livremente. Este material é constituído por cubinhos, barras, placas e cubos grandes. Depois faremos perguntas, como: vocês sabem para que serve? Já tinham ouvido falar? Depois fazer a explicação usando noções do ábaco, que já foi trabalhado. 2º MOMENTO – Depois passar atividade de adição simples, para podermos explicar como usar o material dourado para resolvê-las. 3º MOMENTO – Confeccionar um quadro de valor decimal.
Festa da Páscoa	17/04/2019	4h		
Tema: as famílias são diferentes Componente Curricular:	25/04/2019	4h	Família; Organização familiar; Direitos da criança.	1º MOMENTO – contar a história “Livro da família”, que aborda as diferenças

Ciências, História e Geografia				<p>existentes nas famílias e assuntos como adoção.</p> <p>2º MOMENTO – estabelecer o diálogo sobre o valor da criança na família. Deve ser esclarecido que as famílias são formadas de diversas formas, que esse conceito tem que ampliado muito nos últimos anos e, principalmente, que não existe uma estrutura familiar melhor que a outra. Após isso, levantar as seguintes questões: quem mora na sua casa? Quem é sua família? Você acha que a sua família é igual a do seu colega?</p> <p>3º MOMENTO – esclarecer a função da família para a sociedade, especialmente para a criança que deve ser amada e protegida.</p> <p>4º MOMENTO – distribuir um papel com envelope para que cada um escreva um bilhete para a sua família (trabalhar gênero textual).</p>
Tema: O grande Rabanete; Componente curricular: Língua Portuguesa	26/04/2019	4h	O grande rabanete	Contação de história; Ditado espocado
Planejamento e organização de material pedagógico	30/04/2019	4h		
Tema: Os Seres Vivos Componente Curricular: Ciências	02/05/2019	4h	Mamíferos e suas características.	<p>1º MOMENTO – desencadear uma discussão sobre o significado da palavra mamífero e ouvir o que as crianças têm a dizer. Em seguida, perguntar: vocês conhecem algum animal mamífero? Por que</p>

				<p>ele é mamífero? O bebê humano quando nasce mama, então ele é mamífero?</p> <p>2º MOMENTO – apresentar vídeos e imagens de animais mamíferos, destacando curiosidades, objetivando a apropriação das principais características dos mamíferos: pêlos e mamam.</p> <p>3º MOMENTO – mostrar imagens de diversos animais, pedindo para que eles identifiquem somente os mamíferos. Nesse momento, devemos perceber, por exemplo, se conseguem identificar os mamíferos apenas por suas características.</p> <p>4º MOMENTO – procurar em revistas animais e depois colar no caderno separando em dois setores: mamíferos e não mamíferos. Em seguida, colocar as principais curiosidades desses animais.</p>
Organização de material pedagógico	03/05/2019	4h	Dia das Mães	
Comemoração do Dia das Mães	10/05/2019	4h		
Tema: Lugar de morar Componente Curricular: Ciências, História e Geografia	16/05/2019	4h	Como é a sua moradia? As moradias não são iguais. Cuidados com a moradia	<p>1º MOMENTO – os alunos terão contato com o tema moradias em que poderão explorar a diversidade de formatos e tipos de construção, conhecendo também os materiais empregados e algumas de suas características, para tanto, começaremos com os conhecimentos prévios dos alunos, questionando “como</p>

				<p>é sua moradia??"</p> <p>ATIVIDADE: desenhar em papel A4 a sua moradia.</p> <p>2º MOMENTO – montaremos um painel em um papel 40kg com todos os desenhos. Depois observaremos os desenhos, o que permitirá aos alunos relacionar as formas de construir e os materiais utilizados na construção à diversidade de culturas. Poderão também, ao comparar as diferenças entre a sua moradia e a do outro, para concluirmos que as moradias são diferentes, dependendo do tempo e espaço.</p> <p>3º MOMENTO – apresentar fotos de diversas moradias, tal como a moradia indígena, onde a organização é completamente diferente da qual estamos habituados.</p> <p>ATIVIDADE: livro p. 82-84.</p> <p>4º MOMENTO – falaremos sobre cuidados com a nossa moradia, nesse sentido, ao observar a existência de tarefas necessárias à manutenção da limpeza e da organização do ambiente doméstico, os alunos terão oportunidade de refletir sobre a divisão de tarefas em sua moradia. Desse modo, poderão ampliar sua noção de responsabilidade em relação à família e aos espaços que eles ocupam, questionar e refletir sobre alguns papéis sociais e de gênero, cultural e historicamente estabelecidos.</p> <p>ATIVIDADE: p. 88-89</p>
--	--	--	--	---

<p>Tema: Os ambientes da moradia Componente Curricular: Ciências, História e Geografia</p>	23/05/2019	4h	<p>Os cômodos da moradia; diferentes formas de construir moradias; Profissionais e suas funções na construção de moradias.</p>	<p>1º MOMENTO – revisar os principais tópicos da aula anterior para reforçar o conhecimento.</p> <p>2º MOMENTO – voltar a observação das imagens no painel, reforçando a ideia de cômodo ou ambiente e que cada um tem uma função.</p> <p>ATIVIDADE: p. 94.</p> <p>3º MOMENTO – conversar sobre as diferentes formas de construir uma casa e, especialmente, quem as constrói para que, ao explorar os materiais utilizados na construção de moradias, os alunos possam identificar a diversidade de materiais e de seus usos em diferentes construções.</p> <p>ATIVIDADE: p. 96-97</p>
<p>Reunião Pedagógico-administrativa</p>	24/05/2019	4h	<p>Festa Junina</p>	<p>Reunião com todo o corpo da escola para tratar a mudança de data da Festa Junina, que até então seria no dia 19 de junho de 2019. No entanto, as professoras sugeriram a mudança para que pudessem organizar melhor suas turmas, tanto na questão pedagógica, de reunião com os pais, quanto na apresentação da festa. A festa ficou, portanto, para o dia 28 de junho, das 8h às 13h30.</p>
<p>Festa Junina</p>	28/06/2019	4h		
<p>Comemoração do dia dos pais</p>	14/08/2019	4h		<p>Linguagem acolhida: afetividade, carinho, noção de cuidado e respeito, diálogo com os responsáveis.</p>

Brincadeiras na área externa	21/08/2019	4h		Linguagem das brincadeiras: brincadeira no parque e areia
Brincadeira com bloco lógico	04/09/2019	4h		Linguagem das brincadeiras: expressividade, exploração de móveis, faz de conta
Massa de modelar comestível	05/09/2019	4h		Linguagem plástico visual: modelagem, texturas e sensações
Piquenique/Explorando as frutas	12/09/2019	4h		Linguagem natureza e sociedade: vivências e experiências com o meio ambiente natural e modificado; Linguagem plástico visual: texturas e sensações
Cama de gato	19/09/2019	4h		Linguagem das brincadeiras: exploração de móbil
Brincadeiras com rótulos e embalagens	26/09/2019	4h		Linguagem das brincadeiras: faz de conta, expressividade; Linguagem plástico visual: sensações
Dança de diversos ritmos musicais	10/10/2019	4h		Linguagem musical: cantigas de roda; ritmos e sons; sons do corpo
Garrafa da calma	24/10/2019	4h		Linguagem plástico visual: cores e sensações
Brincadeira livre	07/11/2019	4h		Linguagem das brincadeiras: expressividade, faz de conta
Instrumentos musicais	12/12/2019	4h		Linguagem musical: ritmos e sons; produção e exploração de instrumentos musicais

TOTAL DE HORAS: 168h.

3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto “Mais Verde”	Período de realização	03/11 a 29/11 de 2019	Quantidade de horas	60h de coordenação pedagógica
Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador)				
SOBRE O PROJETO MAIS VERDE:				
1- 03/09/2019: Reunião com a coordenação da escola Wilson Bahia; as preceptoras Ivoneide e Eliene; a docente orientadora Celi Bahia; os residentes, a fim de tratar sobre a carga horária dos residentes na coordenação para a elaboração do Projeto. Ficou definido que daríamos continuidade ao projeto elaborado pelos residentes anteriores.				

- 2- 16/09/2019: Analisamos o projeto e dividimos os residentes em dois grupos: 1 para elaborarmos um novo projeto, pois a coordenadora solicitou; 2 para dar continuidade ao outro projeto. Como estávamos com pouco tempo, ficamos em dúvida se realmente daria tempo para executar dois projetos.
- 3- 27/09/2019: Reunião com a docente orientadora Celi Bahia, que orientou elaborarmos um projeto para revitalização da área externa da escola.
- 4- 30/09 a 07/10: Elaboração e planejamento do projeto “Mais Verde”.
- 5- 04/11 a 28/11: Execução do projeto.
- 6- 29/11: Culminância.

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	23/10/2018-14/12/2018	Quantidade de horas	60h
<p>Descrição da atividade (relate todas as informações que você obteve da escola)</p> <p>1 SOBRE A ESCOLA</p> <p>A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Amância Pantoja foi instituída em 1949 e oferece, atualmente, educação infantil e ensino fundamental ciclos I e II, até o 5º ano. A mesma, como próprio nome já diz, faz parte da rede municipal de ensino público e situa-se na Travessa Castelo Branco, nº 2040, bairro de Fátima. Seu funcionamento apresenta-se em dois turnos: manhã – das 8h às 11h30; e a tarde – das 13h30 às 17h30.</p> <p>A infraestrutura da escola é mediana estando dividida em dois blocos: dos fundos e da frente. A parte térrea do bloco dos fundos possui 01 copa cozinha, 01 despensa, 02 blocos de banheiro para alunos – 01 destinado a discentes masculino e outro feminino – 01 uma área coberta que serve para recreação dos alunos. Ainda no bloco dos fundos, parte superior, 05 salas de aula. No bloco da frente, encontram-se 02 salas de aulas, 01 Biblioteca e 01 Sala de Informática. Também existem salas destinadas aos serviços burocráticos técnico e pedagógico, como: 01 Secretaria conjugada com o Arquivo Passivo, 01 Sala dos Professores, 01 Sala de Direção com banheiro conjugado, 01 Sala de Coordenação Pedagógica, 02 Depósitos (um para material de limpeza e outro para material pedagógico e de expediente), e 01 banheiro para os funcionários, 01 quadra de esportes coberta.</p> <p>A escola possui um quadro de funcionários adequado: 16 docentes (manhã e tarde); 06 técnicos; 01 secretária; 02 auxiliares administrativos, 01 merendeira; 07 auxiliares operacionais; 01 auxiliar da biblioteca; 01 diretora; 02 coordenadoras pedagógicas; 01 auxiliar da coordenação; 01 orientadora de Programa de Alimentação Escolar.</p> <p>O corpo discente da referida escola é composto por aproximadamente 450 alunos (manhã e tarde) entre 05 e 11 anos, moradores de zonas periféricas da cidade de Belém. A condição socioeconômica dos alunos é de média/baixa ou baixa, visto que estes são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo.</p> <p>A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade, através das reuniões de Pais e Mestres e Assembleia Escolar, nas comemorações cívicas sociais e esportivas, nas tomadas de decisões no processo da gestão democrática vivenciada através do Conselho Escolar, como também a culminância dos encontros Família/Escola. Há também um bom intercâmbio entre escola, comunidade e instituições entre si.</p> <p>2 PRÁTICA EDUCATIVA</p> <p>As análises expostas nesse relatório são frutos da minha observação, enquanto residente, realizada na escola Amância Pantoja, no período de 23 de outubro de 2018 a 14 de dezembro do</p>				

mesmo ano. Aldo, meu companheiro de residência, e eu acompanhamos a professora Elanje Oliveira, tal qual era responsável pela docência do 1º ano do turno vespertino.

A sala de aula, localizada no térreo, é relativamente pequena, quando todos os 25 alunos estavam presentes, não tínhamos onde se sentar. A mesma, além de mesas e cadeiras para alunos e a professora, tinha um armário abarrotado de coisas, uma estante com os livros didáticos, uma mesa com televisão e DVD, um quadro branco, dois ventiladores de teto que não ventilavam nada e um ar-condicionado.

Ao entramos em contato com os alunos percebemos a alegria de verem novas pessoas, mas logo nos deparamos com a desmotivação e desacreditados com a profissão, na primeira oportunidade desmotivam, comentando suas insatisfações e decepções da profissão, mas também encontramos alguém que a proteja e defenda, falando do orgulho e satisfação de lecionar, que é o caso da professora Elanje.

Na observação houve muitos elementos do cotidiano escolar que puderam ser analisados. Pode-se perceber, por exemplo, que predominantemente a relação professor-aluno era de interação, respeito, afeto, amor e responsabilidade.

A rotina da turma se inicia com a acolhida ainda no pátio, em seguida a professora tem um momento de conversa para introduzir o assunto do dia. Este é um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias, por meio desse exercício diário as crianças podem ampliar sua capacidade comunicativa, visto que algumas crianças tinham dificuldade para falar.

Logo no primeiro momento pode-se perceber que a professora é bastante receptiva e amorosa com as crianças, isto é, a relação professora-aluno é muito próxima.

O processo de ensino e aprendizagem objetiva o desenvolvimento da criança, nesse sentido, a professora era bastante atenciosa e por vezes nos dividia em grupos para analisar as atividades ou para orientar as correções. As crianças mostravam-se dispostas a avançar cada vez mais, houve uma atividade que corrigi e mostrei para professora, a mesma ficou toda orgulhosa porque este mesmo aluno não tinha tanto domínio da escrita no começo do ano.

Nas atividades de leitura e escrita era mais comum observarmos as letras, a coerência dos textos, a capacidade de interpretação de texto, entre outros aspectos. O que mais chamava atenção durante o processo era que a professora nos orientava a não corrigir as crianças, mas sim dar a dica e fazê-la pensar. Todas essas análises eram feitas a partir do que a professora nos orientava, tal qual segue a Psicogênese da Escrita.

Nas atividades de matemática as crianças tinham menos dificuldade, assim a professora fazia a correção em conjunto no próprio quadro. Por essa questão nós tivemos mais contato com atividades de leitura, escrita e interpretação de texto, pois era um momento de revisão e intensificação, principalmente da história João e o Pé de Feijão.

Participamos também do Projeto Pequeno Cidadão onde tivemos a oportunidade de acompanhar as crianças a uma aula passeio no Museu Emilio Goeldi e a uma Vernissage na Casa da Linguagem. Ambas as ocasiões foram de suma importância nesse momento de ambientação, pois foram momentos de muita emoção e socialização.

As aulas de Educação Física ocorriam toda terça-feira, em todas que pudemos acompanhar a professora deixava as crianças brincando, isso me incomodava um pouco porque limita as impressões da Educação Física como disciplina presente no currículo e, portanto, obrigatória.

As aulas de Artes eram outro problema, pois a professora não tinha domínio da turma e, mais de uma vez, nos chamou para resolver problemas de outras turmas. As atividades eram sempre de desenho livre e colagem.

Todo esse processo de ensino e aprendizagem é monitorado através de reuniões pedagógicas com os pais, professores e coordenação pedagógica, possibilitando a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e as valorizações de suas formas de organização nos encontros Família/Escola, nas horas pedagógicas com assessoramento e acompanhamento direto às professoras pela coordenação pedagógica e indireta por parte da coordenação administrativa da escola.

Encerramos o período de ambientação com uma bela festa de natal, onde os alunos cantaram para toda escola num momento lindo. Depois tivemos uma socialização com os pais e fomos recheados de agradecimentos e abraços.

3 RESULTADOS

O período de ambientação nos deu uma possibilidade de analisar na prática, o aprendizado teórico que tivemos ao longo do curso. Através dessas semanas colocamos em prática as teorias e os conhecimentos assimilados para reflexionarmos em que devemos melhorar. É neste momento, que se percebe de fato as vantagens e os desafios de ser educador. Na verdade, esse momento é marcado pelas experiências que de certa forma é a base para nossa carreira como docente. Além disso, a escola Amância Pantoja nos proporcionou por meio da observação, da participação em atividades do cotidiano escolar, experiências significativas que produzem uma enorme reflexão e estimula a identidade dos futuros professores.

O que pude perceber é que esse foi o maior contato com as escolas, chegamos cheios de expectativas, medos e ansiedades. Mas ao longo do processo, com a convivência entre as crianças e professores regentes, o medo vai desaparecendo e vamos conquistando a confiança de assumir a profissão, certos dilemas vão aumentando e vamos aprender como tomar as decisões corretas e embora algumas só possam ser constatadas com um certo tempo depois ficamos com aquela sensação de satisfação, fazendo a coisa certa e assim vamos desenvolver os saberes docentes tão necessário nesse momento.

Por fim, a realização dessa ambientação se tornou um momento crucial para a nossa formação como profissional da educação, pois só o acadêmico que tem um contexto com essa realizada que pode ocupar o espaço educacional, analisando a realidade escolar e seus problemas diários. É suma importância que os professores se conservem sempre atualizados e informados para conseguir acompanhar essa geração. No entanto, considerando-se os aspectos observados e vivenciados nesse tempo, comprova-se que é uma etapa crucial para a formação docente, juntamente com as experiências conquistadas, fortalecerá a base da prática educativa, nesse aspecto nos conduz a realidade da prática docente.

Essa experiência também proporcionou uma ampla visão do que será trabalhada a realidade do dia a dia escolar das crianças, juntando a teoria com a prática docente. Despertando-nos a refletir sobre os vários conflitos que iremos confrontar na educação.

A experiência em si foi bastante produtiva, pois aprendi a selecionar materiais, com prévia de definição dos conteúdos que serão trabalhados, percebendo como trabalhar a faixa etária das crianças. Constatei que a professora tem que estar preparada para possíveis casualidades que venham a surgir sem previsões. Ao planejar atividades, temos que argumentar estratégias que serão possíveis no segundo plano, para conseguir efetivar o objetivo com sucesso. Todos os dias, as aulas

conseguiram ser finalizada com o objetivo planejado, isso se deve ao um planejamento bem elaborado e bem aplicado nas aulas.

Tudo isso nos permitiu testar nossos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de Pedagogia, refletindo sobre como e em que devemos melhorar nossa atuação profissional. Nesse sentido nos proporcionou chances de refletirmos sobre a realidade do sistema educacional e com ele pude ter uma base para minha formação profissional, possibilitando um desempenho melhor do meu papel com educadora.

Avaliação: 60h para relatório final (entregue 27/01/2020) e parcial (enviado 30/01/2019); 10h registro de atividades, enviado 19/07/2019 para avaliação das docentes orientadoras	Período de realização	Agos. 2018 a jan. 2020	Quantidade de horas	70h
<p>Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- AUTOAVALIAÇÃO: Realizada por meios de relatos orais nas reuniões de acompanhamento, avaliação e relatórios parciais. 2- Avaliação pelas preceptoras. Além das devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da Residência, adotamos ainda um instrumento formal de avaliação, chamado Lista de Verificação. 3- Avaliação pelas orientadoras. Avaliativa formativa por intermédio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento, e avaliação de desempenho por meio de diários de campo e relatórios parciais. 				

Socialização	Período de realização	Ago. 2018 a jan. 2020	Quantidade de horas	70h
<p>Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa etc., bem como os participantes – outros licenciandos, diretor da escola, outros preceptores etc.);</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Ficou estabelecido que cada encontro contaria 3h <ul style="list-style-type: none"> 24/09/2018 - Formação geral da Residência Pedagógica ICJ (3h); 16/10/2018 - Reunião de Planejamento (3h) 17/10/2018 - Visita à escola Amância Pantoja; reunião com as preceptoras (3h) 18/10/2018 - Visita e reunião à creche Wilson Bahia (3h) 16/11/2019 - Reunião na UFPA para orientação do relatório parcial (3h) 04/02/2019 - Reunião de planejamento para 2019 (3h) 01/04/2019 - Reunião sobre calendário com distribuição das atividades (3h) 				

03/04/2019 - Encontro com os estagiários (3h)

09/09/2019 - Reunião sobre as demandas das preceptoras (3h)

27/09/2019 - Reunião com a Prof. Celi sobre o projeto na UEI (3h)

2- Cada evento contaria 10h.

01/10/2018 – 1º SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (10h);

05/10/2018 – I DIÁLOGO CONLER (10h);

14/02/2019 – CAPACITAÇÃO DOCENTE: TRANSTORNOS DO DESENVOLVIMENTO;

03/04/2019 – I ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO (10h).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicitar, a partir da sua participação no projeto:

- como a residência contribuiu para formação profissional.

A experiência com a Residência fez-me sentir mais segura com a profissão docente. Por mais que a Universidade nos prepare teoricamente, ela não é capaz de nos preparar para a realidade da prática pedagógica. Nesse sentido, o projeto agregou teorias e práticas para nossa formação acadêmica, o que considero de suma importância para nossa vida profissional.

- indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos etc.).

Acredito que é justamente fazer essa indissociabilidade entre teoria e prática para a formação global de todos os acadêmicos, não somente os da Residência. Um grande passo foi dado com o projeto, o ideal seria que ele estivesse sempre presente nos cursos de Licenciatura, além de possibilitar uma boa vivência no estágio. Não é raro ver graduandos do turno da noite reprovando no estágio porque trabalham o dia todo e não têm tempo de ir à campo, pois este só é oferecido durante o dia. Claro que é mais delicado quando se trata de Educação Infantil e Anos Iniciais, mas o curso precisa de mais acessibilidade para que todos possam adquirir tal experiência.

- informe se a escola, a secretaria de educação, a IES viabilizaram a realização das atividades da Residência Pedagógica?

Em partes, a escola tratava-nos como estagiários disponíveis para toda a escola, sendo que nossa orientação era para acompanharmos as preceptoras. Várias vezes fomos chamados para substituir professores ausentes, além disso, no período de coordenação pedagógica nos davam funções que não são classificadas como trabalho do coordenador, tais como: restaurar documentos, limpar depósito, enfeitar a escola para festa junina etc. Já as preceptoras foram bem acessíveis nos planejamentos e orientações.

- descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

Para mim, a maior dificuldade esteve na logística. Tinha que sair de um trabalho e correr para conseguir chegar na Residência. Não consegui estar presente em todas as reuniões, rodas de conversa e socializações porque eram no turno da tarde, que na época era meu horário de trabalho, porém consegui um emprego pelo turno da manhã para me dedicar mais ao projeto.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 12

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	Universidade Federal do Pará, Código 569
Curso	Licenciatura em Pedagogia Plena
Subprojeto/Código	Núcleo 6080
Docente Orientador	Professoras Celi Bahia e Eliana Felipe
Preceptor:	Professoras: Ivoneide Brito e Elanje Oliveira.

2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s):UEI Wilson Bahia, 15577767- Escola Amância Pantoja, 15040690

2.2 Etapas de atuação: Maternal II, Berçário I e 1º ano.

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3 turmas

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): Maternal II, 28 alunos, Berçário I, 18 alunos, 1º ano, 21 alunos.

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade.	Quantidade de horas.	Conteúdos trabalhados.	Metodologias e didáticas utilizadas.
Na educação infantil: contação de histórias, a maioria das atividades executadas pelas professoras eram voltadas para o Lúdico e no caso dos bebês ajudava de várias formas no cuidado pessoal deles, na alimentação e nas intervenções pedagógicas.	Como foram feitas bastante diferentes, esse período variou bastante.	Ao todo foram 212 horas, 60 de ambientação e 152 de Regência.	Na turma do Berçário I, era trabalhada muito a questão da exploração dos objetos e brincadeiras. E na turma do 1º ano, trabalhava-se além das atividades nos livros, a leitura e a escrita.	Com os bebês até 3 anos: Dramatização, histórias cantadas e narradas, fantoches, brincadeiras e jogos. No 1º ano, atividades no livro, contação de histórias, projeto de matemática, pinturas, em tela. Etc.

3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	10 a 12/2019	Quantidade de horas	46
Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador). Realizamos um projeto de matemática, sobre				

medidas de tempo, e também fizemos o projeto da coordenação, que foi uma avaliação do desempenho escola das crianças desde 2018 à 2019.

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	23/10 a 14/12/2018	Quantidade de horas	60
<p>Descrição da atividade (relate todas as informações que você obteve da escola) A Unidade de Educação Infantil: Wilson Bahia, é uma escola de pequeno porte, está localizada no bairro do Cúrio Utinga, e atende crianças de 0 a 4 anos, trabalha com quatro turmas, sendo duas, berçários e duas de maternal, segundo o PPP da escola o seu objetivo é: garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulações de conhecimento e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança e ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.</p>				

Avaliação	Período de realização	A parti de outubro de 2018 e 2019	Quantidade de horas	48 horas
<p>Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros) a avaliação do docente orientador, ocorria de forma formativa, através das devolutivas feitas nas reuniões de avaliação e planejamento e avaliação de desempenho feito por meio de diário de campo e relatórios parciais. A avaliação feita pelas preceptoras, ocorria em forma de orientação, e através da lista de verificação. E a auto avaliação foi realizada por meio de relatos orais e nas reuniões de acompanhamento.</p>				

Socialização	Período de realização	De 2018 à 2019	Quantidade de horas	100 60 RF
<p>Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa etc., bem como os participantes – outros licenciados, diretor da escola, outros preceptores etc.); Participei de alguns eventos e reuniões na UFPA e externo também, como a visita a uma comunidade quilombola e uma visita ao Ver-o-Peso patrocinado pela professora Ludetana, esse evento foi denominado de 1º role de educação ambiental.</p>				

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicitar, a partir da sua participação no projeto:

- como a residência contribuiu para formação profissional.

Através do Estágio da Residência Pedagógica, pode adquirir um pouco mais de experiência, pela observação e prática, tanto na área de educação infantil, quanto no ensino fundamental I, pode ampliar meus referências sobre a identidade profissional e os saberes da docência e a postura necessária em cada situação vivenciada em sala de aula,

pois a docência é uma área que eu gosto muito de trabalhar, principalmente na educação infantil, em que já tenho um pouco mais de experiência. A residência também, aumentou em mim o desejo de me especializar na área de psicopedagogia, foi possível conhecer um pouco mais sobre a sala de AEE, e da sua importância na escola, principalmente no que diz respeito a educação inclusiva.

- indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciados etc.).

Através desse programa tive a oportunidade de integrar os meus conhecimentos com a prática da sala de aula e através disso somar mais maturidade profissional. Cada etapa pelo qual eu passei foi uma vivência diferente, que me ajudará, quando estiver atuando direto no campo, coisa que pretendo fazer muito em breve.

Acredito que o objetivo principal da Residência, que é o aprimoramento da formação docente, por meio da articulação entre o que os alunos aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, foi alcançado. Basta agora, seguir em frente continuar os estudos, pois um professor deve estar disposto a buscar novos conhecimentos sempre e acreditar que a educação é o principal instrumento para que haja mudanças sócias.

- informe se a escola, a secretaria de educação, a IES viabilizou a realização das atividades da Residência Pedagógica?

Sim, pois através do envolvimento delas, foi possível a realização e conclusão desse projeto.

- descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

Devido a carga horária do programa, ser bem extensa, tive muita dificuldade, devido ao fato de estar trabalhando e estudando, isso trouxe para mim, uma sobre carga muito grande, pois tinha que ir dois dias para o estágio na escola e tinha semanas, que ocorria reunião da residência na UFPA, e isso me deixou muito cansada e muitas vezes desanimada, quando não conseguia cumprir com todos os compromissos, imposto pelo programa. Devido a falta de disponibilidade de tempo, não pude me dedicar aos projetos e pesquisas, que aconteceram nos eventos realizados pelo Instituto de Educação (ICED), e as vezes por outros motivos pessoais de família, foi impedida de participar de algumas oficinas ofertadas pelo programa da Residência.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 13

Relatório das atividades desenvolvidas no Projeto Residência Pedagógica, no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

O presente relatório registra os resultados discutidos e acumulados ao longo do Programa Residência Pedagógica pela residente; Luísa Epifânio Lopes, aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA. O programa foi aplicado na “Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Amância Pantoja”, localizada no bairro de Fátima, periferia de Belém do Pará, durante o período de 24 de novembro de 2018 a 17 de janeiro de 2020. A residente foi supervisionada pela professora Sheila Campos e coordenado pelas professoras Eliana Felipe e Celi Bahia.

Este relatório tem fins de pesquisa e avaliação, por tanto em passagens serão apresentados as leituras e discussões acumuladas pela residente, e hora trará as descrições das observações e conclusões feitas pela residente baseada em sua vivência no programa.

Devido a complexidade da pesquisa da “vida cotidiana” fundamentada por Ezpeleta e Rockwell (1989), consideramos a natureza da escola como heterogênea, isto é, repleta de sujeitos, cada um deles caracterizado um “pequeno mundo”, a imersão no cotidiano da escola possibilitará aos pesquisadores analisar esses sujeitos e o espaço educativo. Para tanto, esse trabalho relatará essa imersão em dois compartimentos narrativos das experiências vivenciadas; o primeiro voltado A Escola e a Comunidade e o segundo ao Programa de Residência Pedagógica. Dando seguimento a análise dos dados discutiremos a abordagem metodologia da pesquisa e por fim concluiremos esse relatório com considerações a respeito da experiência relatada, entretanto durante todo o percurso o pensamento da residente poderá ser expressado por ilustrar o processo de construção da pesquisa de campo.

1. A ESCOLA E A COMUNIDADE

1.1 A estrutura da escola e a educação infantil

A escola, primeiramente denominada escola “República da Espanha”, foi criada em 1949 para atender a demanda de comunidade do então bairro da Matinha. A escola passou por muitas reformas e reestruturações curriculares, atendendo ao longo dos anos alunos de diferentes faixas etárias, sua última grande reforma na estrutura física ocorreu em 1994, e em

2004 certas melhorias nas dependências foram adicionadas e em 2007 a biblioteca foi inaugurada, em 2011 as salas da educação infantil receberam ar condicionados. A escola possui 8 salas de aula, 1 laboratório de informática, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a biblioteca, copa e uma quadra coberta, ainda assim, a estrutura da escola é muito precária, os banheiros não adequadas para crianças pequenas, as portas estão quebradas, só tem uma torneira em cada banheiro, as salas do ensino fundamental não são refrigeradas e o pátio da escola onde as crianças ficam no intervalo é muito pequeno.

O Projeto Político pedagógico base da escola foi sistematizado em 2002 segundo teorias de aprendizagem construtivista interacionista, resgatando as propostas do Projeto Pedagógico Cabano de 1991. O mais recente Projeto Político Pedagógico editado pela escola foi terminado em 2017, esse documento que serviu de fonte para esse relatório. Segundo esse documento, atualmente a escola atende cerca de 350 crianças, todas oriundas de famílias de médio ou baixo poder aquisitivo. A Filosofia da Escola é socioconstrutivista, cujo panorama engloba o desenvolvimento do ser humano, o preparo para o trabalho e a formação da cidadania, enxergando a criança enquanto ser político, social e cultural que busca e situa-se no contexto de relações, respeitando à individualidade, à diversidade e à capacidade do educando.

Seguindo esse direcionamento, a escola também trabalha com mais de 15 propostas e subprojetos pedagógicos; como “Apoio pedagógico à aprendizagem – direito de aprender para ritmos diferentes”, “Formação Continuada dos Professores: HP/Cursos, Escola/SEMEC – Jornada Pedagógica” e “Dinamizando a ação educativa em culminâncias culturais: eventos cívicos, religiosos, esportivos, artísticos culturais”, durante o período de residência foi observado a culminância de muitos projetos de natureza cultural e didática, além de demais ações pontuais e cotidianas que apresentam as características declaradas.

1.2 O perfil da escola e cotidiano

Em geral os alunos e os pais são recebidos no pátio da escola com uma orações ou hinos, e alguns avisos são repassados aos pais, a construção dessa práticas de forma ritualísticas estabelece disciplina, o que pode ser visto também nas salas de aula, embora esporadicamente, os alunos colaboram com a limpeza e arrumação de suas salas espontaneamente ou quando requeridos. Muitas professoras também utilizaram música e orações para marcar ritualisticamente o fim do intervalo e o começo da aula, ou simplesmente acalmar os alunos depois do intervalo. E a equipe realmente utiliza seus recursos o espaço de forma criativa e cooperativa, contudo o espaço da escola é muitas vezes inconveniente para o número de

crianças e para a contenção do som e das brincadeiras das crianças na hora do intervalo ou nas salas quando alguma professora faz alguma atividade que fuja rotina de leitura e cópia das atividades. Em particular os intervalos, são dois intervalos, as crianças não têm acesso a quadra coberta, não são oferecidos brinquedos, na maioria das vezes as crianças apenas correm no pátio, o que gerou alguns acidentes.

Apesar da estrutura limitada no geral, a equipe de profissionais presentes na escola esforça-se para manter um ambiente interessante e alegre para as crianças. Os residentes estiveram muito presentes nas atividades de ambientação que a equipe da escola construiu, os residentes participaram do planejamento e organização dos eventos culturais desenvolvidos na escola, muitas horas foram dedicadas a decoração e ensaios para esses eventos. O calendário cultural da escola foi sempre protagonista das atividades, alguns profissionais são críticos a essa abordagem educacional, havendo um consenso de que as festas escolares devem promover o aprendizado e não somente o lazer, contudo a integração da comunidade na rotina escolar é um ganho para ambas as partes. Muitas atividades festivas também tiveram um caráter educativo, como competições de produção de textos e leitura durante a gincana literária, os alunos também competiram e dedicaram-se a apresentações artísticas e esportivas, esse tipo de atividade favorece o espírito competitivo e esportivo, além de favorecer o trabalho em equipe e protagonismo dos alunos nas atividades escolares. Esses eventos tornam-se grandes ações lúdicas, momentos de folga da brincadeira, ainda que composta de sólidas regras. Acreditamos que os esforços para esses momentos de celebração corresponde com a proposta da escola e colaboram para o desenvolvimento das crianças, como postulam Vygotsky (1996), Kishimoto (1998) e Pacheco e Garcez (2014) sobre jogos e brincadeiras serem uma forma de socialização que expressa afetividade e respeito equilibrando a satisfação com impulsos primitivos.

[...] o resultado do jogo não advém apenas de uma vivência, mas de um processo do ato de jogar, que conseqüentemente proporciona ao indivíduo apropriação de conhecimentos que poderão ser utilizados na sua vida, como, habilidades sociais, diálogo, interação, aquisição de regras e valores, bem como o autocontrole e a capacidade de criar novas situações no seu cotidiano.

Assim, estes conhecimentos não se restringem apenas a fundamentos teóricos, mas na formação da pessoa enquanto cidadão, pois como citado por Freire (2002), o jogo auxilia para além de um conhecimento, ele ajuda a sermos mais gente, o que não é pouco, e se faz necessário para uma vida em sociedade. (SILVA, et al.)

Encaramos esses eventos escolares como parte da cultura escolar, que caracterizam um processo educacional voltado à socialização e cidadania.

A avaliação da aprendizagem da Educação Infantil

A escola é especialmente cuidadosa com a manutenção da avaliação da progressão das crianças, todas as professoras parecem manter a devida atenção com pequenos relatórios ou fichas individuais do histórico dos alunos. A coordenação, direção e professoras tentam sempre manter contato com a família, e surpreendentemente podem identificar todos os problemas pelos quais um aluno pode estar passando, e como isso afeta seu desempenho, as professoras tentam sempre ser compreensivas com as demandas dos alunos e lembrar de cada caso. A prática de documentar as atividades não é tão cobrada pela coordenação, as professoras têm bastante autonomia nesse aspecto, o trabalho da coordenação pedagógica e direção pareceu significativamente distanciado da sala, embora a coordenação sempre estivesse presente para atender as necessidades das turmas, não ocorreu interferências nessas duas esferas dos trabalhos diários, no PPP da escola é pontuado a diferenciação entre as fases didáticas da organização da escola, sendo a 1ª a Organização Administrativa e a 2ª a Organização Pedagógica, possivelmente a essa distinção do trabalho deva-se as práticas observadas.

No geral a avaliação condiz com o que prevê o PPP, que diz que a avaliação será um processo integral, contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, realizada por meios de observação sistemática e diversas produções dos alunos, efetuado tanto pelas professoras quanto pelos usuários. O PPP também observa que a avaliação da educação infantil não tem caráter classificativo, o PPP segue definindo a sistematização da avaliação;

Essa sistematização será realizada através de reuniões com os usuários e os profissionais envolvidos no decorrer do ano letivo desde a acolhida diária dos alunos, das reuniões de pais e mestre, nos plantões pedagógicos, nas assembleias do Conselho Escolar nos Encontros Família/Escola até a execução das atividades pedagógicas de culminâncias culturais, sendo que os registros destes subsidiam semestral e anualmente, a avaliação institucional e esta nos possibilita verificar de forma precisa os impactos sociais e educacionais do projeto, quanto ao cumprimento de sua missão e função social. (PPP, 2017, p. 32)

Contudo, além da avaliação da escola, as crianças e própria a escola também são objetos de avaliações externas, a escola Amância Pantoja tem uma nota considerada boa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 5.1 em 2017. Provavelmente como em todas as outras escolas da rede pública, a escola tem tentado preparar as crianças para as provas do Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, a turma do 5º ano faz 4 provas, mas as professoras de todos os anos são cobradas essa preparação das crianças para fazer as provas e conhecer os conteúdos. O conteúdo programado para as provas é a bússola que move a escola, o que torna as aulas muitas vezes repetitiva e maçante para as crianças, português e matemática são o foco principal das avaliações, as crianças reclamam com frequência que estão cansadas de ler, isso é, as crianças que fazem as atividades, muitas não prestam atenção a aula ou fazem as

atividades, a presença das residentes auxilia muitas crianças que normalmente não fariam suas tarefas. Além das residentes os alunos do 5º ano tiveram aulas extras aos sábados por estarem atrasados com o conteúdo, e a escola adotou um projeto de aulas de reforço para treinar o conteúdo das provinhas de avaliação externa.

1.3 A Educação Inclusiva

A escola possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado, mas apenas dois professores fazem o atendimento dos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizado, o atendimento é feito no contra turno e apenas esses professores têm acesso a sala de AEE, para além disso, as professoras sempre indicam centros especializados fora da escola. A maior incidência de alunos atípicos apresenta Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Distúrbio do processamento auditivo central (DPAC), muitas crianças têm mais de um laudo, com diagnósticos diferentes, esses alunos muitas vezes não são acompanhados fora da escola por psicólogos, a escola também não tem um psicólogo. O que pode-se concluir é que algumas crianças apresentam comportamentos atípicos e são rapidamente diagnosticadas fora da escola, e a escola não tem recursos para lidar com a evolução de cada diagnóstico específico, as professoras não procuram atender o aluno atípico conforme sua necessidade específica, muitas vezes não sabe-se ao certo qual a necessidade específica da criança, não seria possível para as professoras acompanhar cada caso em sua especificidade. Contudo, certos casos poderiam ser benéficos para toda a escola, os alunos com DPAC, por exemplo, são acompanhados por fonoaudiólogos fora da escola, porém conhecimentos em fonoaudiologia ajudaria todos os alunos, toda a escola seria beneficiada de melhor formação nessa área, tanto os professores quanto demais funcionários.

Outro aspecto importante da educação inclusiva é a invisibilidade dos problemas da perspectiva da inclusão, hoje os alunos atípicos com casos mais complexos são acompanhados por estagiários, mas estes estagiários vindos da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) não receberam qualquer treinamento para acompanhar casos extremamente difíceis que exigiam alguém realmente especializado, a precarização do trabalho por meio das próprias instituições que deveriam proteger e valorizar os educadores especializados em educação inclusiva é revoltante, um trabalho tão delicado não poderia ser tão displicentemente delegado ao estudante de qualquer licenciatura. Outra faceta da educação inclusiva que não pode ser ignorada, é a alienação do desenvolvimento e processo de aprendizagem da crianças atípica que acompanha as aulas normalmente com uma turma a qual não consegue acompanhar, esse

simplesmente não é o cenário adequada para o acolhimento de crianças já apresentam dificuldades e não corresponde aos preceitos da Educação Inclusiva, como vocifera Grassi;

No contexto de uma educação que se pretende inclusiva muitos são os desafios para que se alcance a educação como direito. Dentre estes desafios Prieto (ibid, p. 35-36) destaca aquele que considera como fundamental: “(...) não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns”. O que resultaria no acesso e manutenção do aluno na escola como cumprimento de uma exigência legal, contudo sem sua efetiva aprendizagem e, portanto, sem que se tenha reconhecido e garantido sua igualdade de direitos.

Inclusão educacional significa, enfim, oportunizar a todos os alunos a participação na comunidade escolar, sendo reconhecidos, valorizados e respeitados como elementos dessa comunidade e, portanto, fundamentais para seu funcionamento (GRASSI, 2008, p. 8).

Naturalmente sabemos que o cenário ideal talvez nunca seja possível na educação pública, mesmo assim, no mínimo os estagiários deveriam receber treinamento e ter seu trabalho acompanhado por especialistas.

2. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

2.1 A pesquisa e as oficinas

Devido ao restrito tempo e afoiteza do começo do programa, os alunos entraram na sala como menos preparo do que na disciplina de estágio, menos preparo do que seria necessário para o trabalho de pesquisadores, como residentes, tiveram muito tempo dentro de sala para observação de diferentes métodos e práticas das professoras, porém pouca definição do que deveriam observar e fazer e como fazê-lo.

Rapidamente os residentes foram integrados nas atividades presenciadas, e estando em sala ajudaram com as tarefas diárias, da professora e da escola, sempre havendo muitas demandas. A princípio as residentes não conseguiram fazer satisfatoriamente as anotações do diário de campo, logo as oficinas científicas que se sucederam foram esclarecedoras, aos poucas o trabalho ficou mais detalhado. Mesmo assim o planejamento das oficinas e conseqüentemente das atividades e projetos na escola teriam sido mais folgadoamente desenvolvidos com a antecedência norteia o planejamento educacional, metodologicamente os estudantes também não foram introduzidos a referências para produção de suas aulas.

2.2 O encontro com a prática

Uma vez na escola, diante dos problemas rotineiros da sala, as residentes puderam testemunhar e aprender na prática do dia a dia como os professores lidam com as mais diversas

situações. Foram observados muitos momentos de dificuldade e enfadonhamente rotineiros de atividades do livro de didático, que eram quebrados por momentos de contação de histórias, músicas, orações e confecção de trabalhos para os eventos culturais.

A figura das professoras regentes, ou preceptoras, foi um diferencial do programa, estar na posição de acompanhante tornou o processo muito mais fácil para residentes. As preceptoras representaram um modelo possível de ser seguido e reproduzido em sala de aula, de forma que a viabilizar a construção de uma identidade de professora por parte das residentes. Por vezes as residentes tiveram dificuldades com o contato com as crianças, e as professoras puderam intervir e aconselhar as estudantes, como mentoras de fato. Por outro lado, o conforto da função auxiliar as professoras regentes, deixou de estimular a autonomia das residentes, ao final do período de imersão e colaboração com a escola a intervenção não foi tão trabalhada, a intervenção das residentes através de suas horas em regência foi moderada, maior preparo nas oficinas poderia ter melhor amparado as residentes em seu planejamento de aulas.

MATERIAS E MÉTODOS

A priori a metodologia utilizada para a análise da vivência da residente na escola, foi a pesquisa de campo, buscando uma investigação qualitativa de acordo com os ditames de Bogdan e Biklen;

Na investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa. Após a conclusão do estudo efectua-se a narração dos factos, tal como se passaram, e é elaborado, em retrospectiva, um relatório detalhado do método utilizado (BOGDAN e BIKLEN, 2010, p. 83).

Seguindo o direcionamento de Bogdan e Biklen, primeiramente consideramos as residentes como atores completamente externos à escola, e ainda ignorantes dos demais atores e motivações da realidade observada, a esse momento de encontro dos residentes com a realidade objeto da pesquisa chamamos de *imersão*, primeira etapa da expressão da investigação qualitativa definida para essa pesquisa. A segunda estratégia da pesquisa foi a *colaboração* das residentes na escola, a vivência com o cotidiano da escola, como mais um ator pertencente aquele ambiente, proporcionou a aquisição de material de maneira orgânica, participando do trabalho e da realidade estudada, os próprios estudantes tornam-se fonte para a pesquisa, superando assim a distância entre objeto de estudo e produção científica.

A terceira etapa diferencia-se um pouco do caráter investigativo da pesquisa de campo, os estudantes precisaram elaborar uma *intervenção* na escola, embora não seja raro para pesquisas nas ciências sociais, os pesquisadores elaboram testes e experimentos sociais. Contudo a intervenção aqui objetivou a formação docente dos estudantes, não podemos esquecer a dupla função do projeto de formar pesquisadores e docentes. Novamente, os estudantes assumem a posição de agente ativo na pesquisa, produtor e analisador dos resultados.

Por fim entre as características em comum dentre essas abordagens científicas a que mais preocupa os teóricos são os dados qualitativos recolhidos por pesquisas dessa natureza, segundo os autores dados qualitativos devem ser ricos em pormenores descritivos, conseqüentemente os investigadores devem privilegiar a compreensão dos comportamentos e sujeitos da investigação. Esse requerimento qualitativo foi atendido pelo relatório de Diário de Campo, entregue como produto para avaliação do programa. Concluímos que no presente trabalho foram feitas observações e anotações diárias das atividades, relatando assim as experiências vivências, Bogdan e Biklen veem essa abordagem como uma tradição em investigação de campo na educação e a denominam naturalista, “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos” (Bogdan; Biklen, 2010, p. 17) uma escolha comum para pesquisadores iniciantes, que pode levantar a crítica e da vida cotidiana.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Teoria e prática precisam ser trabalhadas em paralelo, a teoria não é efetivamente comprovada sem a prática e aplicação da prática necessita de embasamento e reflexão teórica. Para estudantes em formação o estágio é o espaço de encontro da *teoria e prática*, é o momento de observação, análise crítica e laboratório para as ações. Sobre esse laboratório, é possível encarar o trabalho do professor como uma performance, e a construção dessa tem faceta performática impositora de disciplina pode ter sido o principal produto pessoal desenvolvido pelas residentes durante o programa Residência Pedagógica. A escola, a sala de aula são riquíssimo campo de pesquisa e produção de conhecimento, onde o estudante/pesquisador em formação pode observar a teoria e prática em seu real dinamismo. E é justamente esse dinamismo que vai moldar a didática e postura dos futuros professores, como diz Couto;

[...] historicamente, o desenvolvimento da pesquisa na educação, e na formação de professores (cursos de licenciatura), vem ganhando forma diversificada lentamente. Neste movimento de idas e vindas, o conhecimento vai sendo construído em um processo que pode ser chamado de bricolagem (KINCHELOE, 2007, p. 17), por ser

um “processo cognitivo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação”, um movimento “de águas agitadas, traçando um curso que descreve a jornada entre o científico e o moral, a relação entre o quantitativo e o qualitativo, e a natureza das ideias sociais, culturais, psicológicas e educacionais” (COUTO, 2017, p. 145)

O plano do programa Residência Pedagógica foi fazer do estágio pesquisa e a pesquisa no estágio, a teoria e prática deveriam ser inseparáveis e ainda considerando a subjetividade parte do processo de ação, e de fato, mesmo com poucos momentos de intervenção, foi possível observar esse processo de construção no padrão de abordagem nas intervenções dos residentes, no geral elas tentaram movimentar a fala, e deixar as crianças protagonizarem as atividades, também foi frequente a utilização de competições para motivar os alunos. Consideramos então o resultado subjetivo do projeto, a construção da identidade docente/pesquisadora dos participantes.

4. REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Presenciar as interações regulares entre alunos, professores, pais e demais profissionais da escola provocou muitas reflexões a respeito do propósito sócio educacional da escola, a proposta pedagógica de socioconstrutivista da escola aliada ao trabalho de formação cidadã e urbana pode ser claramente observada, assim como a colaboração de todos componentes do quadro de funcionários, tal experiência materializa o conceito da educação como um esforço coletivo.

Segundo Gonçalves (2006) “O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional” considerando esse conceito, a orientação da escola para a valorização do lazer, das programações culturais lúdicas e educativas pode caracterizá-la como uma escola voltada, ainda que inconscientemente, para Educação Integral. Consideramos o conceito da Educação Integral aqui relevante devido a grande integração da escola com a comunidade ao redor da mesma, essa fisionomia do corpo da escola é facilmente associada ao que Arroyo (1988) aponta como educação integral, que pensa a escola como espaço de valor coletivo, “instituição que seja formadora, não mera instrutora ou informadora.” (ARROYO, 1988, p. 4), como residente aprendeu-se que a comunidade precisa da escola e a escola reflete a comunidade a que pertence; os residentes puderam enxergar o alcance da escola para além de seus muros, e o esforço dos professores em buscar as famílias.

Desde limitado a proposta político-pedagógica para além das páginas do PPP, encerramos esse trabalho comprovando o entendimento dos objetivos do programa da

residência como experiência formadora, colaborativa e ampliadora do horizonte da disciplina do estágio obrigatório.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora. 2010.

COUTO, M. E. S. A pesquisa educacional: a construção da professora como pesquisadora. *In*: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S; ASSIS, R. A. M., org. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: **EDITUS**, 2017, pp. 143-165 ISBN: 978-85-7455-493-8.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. n. 2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GRASSI, T. M. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes**: uma reflexão necessária. Paraná: editora, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. *In*: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 139-153.

PACHECO, F. P; GARCEZ, E. M. S. O jogo e o brincar: uma ação estratégica na promoção da saúde mental. **Rev. Saúde Públ.** Santa Cat., Florianópolis, v. 5, n. 1, jan./abr. 2012, p. 87-140.

PPP - **Projeto Político Pedagógico**. Tema: Educando para a Vida, Conciliando Valores na Educação. ESCOLA MUNICIPAL DE ED. INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL “PROFESSORA AMÂNCIA PANTOJA”, Belém – PA, 2017.

SILVA, M.T. et al. **A Socialização como estratégia de enfrentamento à violência**. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/1530.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 14

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	PEDAGOGIA
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	CELI DA COSTA SILVA BAHIA E ELIANA DA SILVA FELIPE
Preceptor:	ELANJE DO SOCORRO CUNHA DO NASCIMENTO E IVONEIDE DOS REIS BRITO
Código/Escola (s)	15040690 (AMÂNCIA PANTOJA) E 15577767 (WILSON BAHIA)

2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15577767 (WILSON BAHIA)

2.2 Etapas de atuação: OBSERVAÇÃO/ REGÊNCIA

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 02

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma):

28+ 18= 46 (EDUCAÇÃO INFANTIL) / 28 (AMÂNCIA PANTOJA)

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
AMBIENTAÇÃO	23/10 a 14/12/2018	60 HS	OBSERVAÇÃO	Observar espaço físico e metodológico da UEI.
REGÊNCIA BERÇARIO	06/02 A 30/05/2019	108 HS	LNGUAGENS: ORAL; MUSICAL; GESTUAL/CORPORAL; ALIMENTAR.	Contação de histórias; movimentos corporais em sala e ao ar livre, movimentos cênicos, exploração de tintas, livros e brinquedos.
REGÊNCIA ENSINO FUNDAMENTAL 1º ANO	26/08 a 30/09/2019	32 HS	MEDIDAS E COMPRIMENTOS.	Demonstrar conceitos de medidas através de textos e materiais concreto em sala e outros espaços

				com recursos utilizados no cotidiano dos alunos.
COORDENAÇÃO	15/05 a 11/06/2019 + 30 para Relatório	66 HS	AUXÍLIO NA ROTINA DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PROJETO “ENTRE FRALDAS E LIVROS”.	Leitura do regimento UEI; auxílio na organização de eventos na UEI externos e culminâncias de projetos + elaboração de projetos.
Atividades IES (reuniões, oficinas, eventos e relatórios)	08/2018 a 01/01/2020	114	REUNIÕES; OFICINAS; EVENTOS; RELATORIOS.	Participação em eventos como ouvinte e participante.

3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	JUNHO/2019	Quantidade de horas	30 h
<p>Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador)</p> <p>O interesse pelo projeto surgiu a partir das discussões entre a unidade de educação e a IES sobre a importância da contribuição dos residentes sobre aprimorar a utilização dos recursos disponíveis na unidade de educação. As orientações sobre o projeto em forma de reunião e a coordenação da unidade e da IES. A participação da preceptora ocorreu de maneira indireta, porém com grande relevância para a conclusão do projeto “Entre fraldas e livros.”</p>				
Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	23/10 a 14/12/2018	Quantidade de horas	60 h
<p>Descrição da atividade (relate todas as informações que você obteve da escola)</p> <p>Neste período tivemos acesso ao PPP da UEI, conhecemos a estrutura física e a concepção metodológica dela. Para além, participamos voluntariamente nos momentos de aprendizagens das crianças, assim como na organização do espaço para culminâncias de projetos.</p>				
Avaliação	Período de realização	08/2018 a 01/2020	Quantidade de horas	30 h
<p>Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros)</p>				

As avaliações foram realizadas pelas orientadoras e preceptoras por meio de relatos orais nas reuniões; devolutivas durante a realização da residência através de lista de verificação; Planejamento e avaliação de desempenho de forma formativa.

Socialização	Período de realização	08/2018 a 01/2020	Quantidade de horas	30 h
<p>Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa etc., bem como os participantes – outros licenciandos, diretor da escola, outros preceptores etc.);</p> <p>As atividades de socialização ocorreram através de relatos em reuniões, exposição em seminário, realização de relatórios e participação em oficinas, participação em rodas de conversas e outros.</p>				

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicitar, a partir da sua participação no projeto:

- como a residência contribuiu para formação profissional.
- indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos etc.).
- informe se a escola, a secretaria de educação, a IES viabilizou a realização das atividades da Residência Pedagógica?
- descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

Em um contexto amplo, entende-se que o Programa Residência Pedagógica é uma proposta intencional e comprometida com a melhor qualificação do discente proporcionando maior conhecimento sobre o campo escolar enquanto acadêmico. Possibilita, o contato direto com o fazer do professor e coordenador algo que também o ajuda a decidir se após formado, em qual área da educação deseja ingressar. Durante a vigência dele, teve grande aceitação nos ambientes extra IES proporcionando bom funcionamento e acesso aos espaços escolares, o programa ocorreu em perfeita harmonia entre as entidades envolvidas, e isto é fundamental para o êxito dele. Apesar de ser um programa pioneiro na Universidade Federal do Pará, não apresentou grandes imprevistos. Acredito que o programa poderá se tornar mais amplo e acessível se contemplar a todos os acadêmicos que estejam de acordo com o perfil do edital.

Total de 440 horas

RELATÓRIO DO SUJEITO 15

1 IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Curso	Pedagogia
Docente Orientador	Eliana Felipe
Preceptor:	Sheila Magno

2 REGÊNCIA ESCOLAR

(obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): Escola Municipal “Amância Pantoja. 15040690

2.2 Etapas de atuação:

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3 turmas, 1 ano, 3 anos, e 5 anos.

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 50

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Simulado da Prova Brasil	outubro 2019		Português e Matemática	Prova
Passeio para a Estação das Docas	outubro		Tecnologia	Comunicação oral e visual
Projeto inventario	setembro		Contabilizar materiais educativos da escola	Conferir materiais
Aula em sala	setembro		Poema o direito das crianças	Leitura
Aula em sala	setembro		História da civilização grega	Atividades no livro interdisciplinar

3 DESCRIÇÃO E CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	12 de dezembro	Quantidade de horas	120 horas
Pesquisando atividades no livro de português no 5 ano escolhi o assunto “sinais de pontuação” formulei o plano de aula. A professora orientadora mandou que eu refizesse e assim foi finalizado.				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	fev. 2019 a dez. 2019	Quantidade de horas	60 horas
Inicialmente, a escola cresceu nos índices do Ideb, alcançando uma nota de 6,0. A escola mantém o foco de aprovação de alunos pra poder manter a sua nota no Ideb. As matérias que os alunos focam mais são as disciplinas de português e matemática.				

Avaliação	Período de realização	dez. 2019	Quantidade de horas	60 horas
A metodologia de avaliação foi cumprida pela observação para saber se os alunos estavam participando das atividades propostas. E todos estavam. A professora da sala de aula estava presente e avaliou como boa.				

Socialização	Período de realização		Quantidade de horas	
O processo de socialização se deu pela interação dos alunos e a participação de todos ao compartilhar suas histórias em forma de atividades.				

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicitar, a partir da sua participação no projeto:

- como a residência contribuiu para formação profissional.
- indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos etc.).
- informe se a escola, a secretaria de educação, a IES viabilizou a realização das atividades da Residência Pedagógica?
- descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 16

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	Pedagogia
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	Eliana da Silva Felipe; Celi da Costa Silva Bahia
Preceptor:	Ivoneide Brito; Elanje Oliveira

2. REGENCIA ESCOLAR

2.1 Código/Nome da(s) Escola(s):

15040690 - ESCOLA AMÂNCIA PANTOJA; 15577767 – UEI PROF. WILSON BAHIA

2.2 Etapas de atuação:

AMBIENTAÇÃO; REGÊNCIA; COORDENAÇÃO; EVENTOS; REUNIÕES; OFICINAS E RELATÓRIOS.

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3 Turmas

2.4 Quantidade de alunos: 20 maternal II, 18 Berçário I e 28 1º Ano

Descrição da Atividade	Período de realização	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
AMBIENTAÇÃO Wilson Bahia MATERNAL II	Agosto a dezembro de 2018	60 horas	Linguagem corporal, verbal, musical, gestual e interacional.	A fase de ambientação deveria ser utilizada apenas para observação, porém algumas intervenções eram feitas como forma de auxílio às professoras da turma. Seja com as dinâmicas, atividades, organização do espaço, cuidados, alimentação etc.
REGÊNCIA Wilson Bahia BERÇÁRIO I	Janeiro a junho de 2019	64 horas	Linguagem corporal, verbal, musical, gestual e interacional.	A regência na Wilson Bahia se deu através de observações, auxílio às professoras tanto nas suas situações de aprendizagem quanto no momento da higiene, alimentação, acalanto e descanso dos bebês. Aplicando também

				meus planos de intervenções. p.s. 24 horas não foram cumpridas por conta de atestado médico que consta em anexo)
REGÊNCIA Amância Pantoja 1º ANO – CICLO I	Agosto a dezembro de 2019	96 horas	Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia.	A regência no Amância se deu através da observação, auxílio aos alunos que apresentavam uma maior dificuldade de aprendizagem (principalmente no que se refere à leitura), auxílio nas provas/avaliações, planejamento e aplicação de sequência didática, além de durante algum momento do dia a continuidade da leitura, explicação ou resolução de atividade com os alunos fosse sobre/de minha responsabilidade.
COORDENAÇÃO Wilson Bahia	Janeiro a junho de 2019	12 h		A atuação na coordenação na UEI se deu através do auxílio na ornamentação e confecção de materiais para projetos/eventos.

3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

ATUALIZANDO O PPP DA ESCOLA	Período de realização	AGOSTO A DEZEMBRO DE 2019	Quantidade de horas	30
------------------------------------	------------------------------	---------------------------	----------------------------	----

AMÂNCIA PANTOJA				
O projeto da Coordenação Pedagógica: “Atualização do PPP da Escola Amância Pantoja: análise do desempenho escolar dos anos do 1º ao 3º ano” veio como forma de contribuir para a atualização do PPP da Escola, para isso, o mesmo se deu através das seguintes etapas: coleta, organização e análise do desempenho de alunos no ciclo I a partir da Provinha Belém, prova essa que busca acompanhar a metodologia de ensino e medir o nível de aprendizagem dos estudantes da rede municipal de Belém.				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	AGOSTO A DEZEMBRO DE 2018	Quantidade de horas	60
<p>Meu período de ambientação ocorreu na Unidade de Educação Infantil Wilson Bahia de Souza, que fica localizada na passagem cruzeiro, esquina com a Avenida João Paulo II e foi criada em 22 de julho de 2002, porém as atividades pedagógicas com as crianças só iniciaram em 18 de novembro de 2012, tempo necessário para estruturar a UEI com móveis e equipamentos eletrônicos, bem como matrícula e visita domiciliar às famílias das crianças e formação continuada aos professores.</p> <p>A unidade oferece atendimento integral, por um período de 10 horas, onde de 7h30min às 17h30min a mesma desenvolve um trabalho de educar e cuidar de bebês e crianças pequenas. No ano de 2019 a unidade ofereceu atendimento ao Berçário I, que atende bebês de 06 meses a 1 ano, Berçário II, que atende crianças de 1 a 2 anos de idade, Maternal I, 2 a 3 anos e Maternal II, 3 anos completos até 31 de março.</p> <p>A área da escola é consideravelmente grande, porém não foi bem aproveitado na hora de sua distribuição/construção e por esse motivo acaba não atendendo as necessidades recorrentes do público que atende. Em sua estrutura física, apresenta uma área externa ventilada, com um banco de areia e alguns brinquedos. Na entrada da área interna há uma sala que é utilizada pela coordenação e apoio administrativo, e um hall que é utilizado tanto pelos funcionários, com reuniões, como também pelas crianças, já que ele possui um baú literário e uma casinha para fantoches.</p> <p>Há também, um refeitório, uma cozinha, 4 salas de aula, 3 banheiros, sendo um para os bebês do berçário, uma vez que ele possui fraldário, cuba para banho e chuveiros, um para as crianças do maternal, com equipamentos também adaptados, e um para funcionários.</p> <p>Dentro da UEI podemos observar uma maneira diferenciada de atuar e enxergar a educação, o ser bebê. Em seu PPP aponta que:</p> <p>Acredita em um currículo, que é “vida” organizada por meio das diversas linguagens pelas quais as crianças se comunicam com o mundo, que por meio do trabalho lúdico, na ação de brincar que as crianças ampliam os diversos saberes, experiências, vivências, desenvolvem autonomia,</p>				
Avaliação	Período de realização	AGOSTO DE 2018 A JANEIRO DE 2020	Quantidade de horas	
<ul style="list-style-type: none"> - Auto avaliação: foi realizada através de rodas de conversas durante as reuniões e construção dos relatórios (parcial e final). Utilizando como instrumento a observação de campo, entrevistas semiestruturadas e caderno de campo. - Avaliação pelas Preceptoras: além das orientações durante e após as intervenções elas fizeram uso de uma ficha de avaliação adotado pelas coordenadoras. - Avaliação pelas Orientadoras do Programa: se deu por meio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento, bem como as análises dos cadernos de campo e relatório. 				

Socialização	Período de realização	de AGOSTO DE 2018 A JANEIRO DE 2020	Quantidade de horas	de 160 HORAS
<p>O processo de socialização foi realizado por meio de oficinas, reuniões com as coordenadoras do programa, apresentações em eventos científicos dentro e fora da IES, relatórios parciais e pelo relatório final.</p> <p>Oficinas de capacitação promovidas pelas Coordenadoras do Programa RP</p> <p>→Oficina de Português. Data: 12/03/2019. →Oficina de Matemática. Data: 03/04/2019. →Oficina: “A educação de bebês na creche”. Data: 17/05/2019. → Oficina: “A educação de bebês na creche” Data: 24/05/2019.</p> <p>Reuniões com as Coordenadoras da RP na IES</p> <p>→24/09/2018; 16/10/2018; 17/10/2018; 16/11/2018; 20/12/2018; 04/02/2019; 13/03/2019; 22/03/2019; 26/03/2019; 01/04/2019; 07/05/2019; 05/07/2019; 05/08/2019; 08/11/2019; 18/12/2019; 24/01/2020;</p>				

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tão importante quanto ter um aporte teórico acerca da educação, é vivenciar também o fazer docente, a prática. Por isso, os estágios, bem como a tríade ensino-pesquisa-extensão são importantes, uma vez que ela vem como forma de contribuir na formação de futuros docentes, e também colaborar na compreensão das teorias e das práticas estudadas durante a graduação, uma vez que de acordo com Almeida e Pimenta (2014, p.73) “é durante a graduação que começa a serem construídos os saberes e habilidades profissionais e é a partir do estágio que podemos ressignificar e reconstruir as nossas experiências”.

Diante disso, entende-se a residência pedagógica como um importante instrumento de pesquisa e formação dentro das licenciaturas, uma vez que as experiências vivenciadas no campo escolar são muito mais completas, pois o discente assume um papel ativo diante das oportunidades que o programa lhe oferece, onde lhe é permitido diferentes possibilidades de atuar, seja por meio de reflexões, criações, produções científicas e intervenções, sendo assim um programa enriquecedor para mim, pois me oportunizou troca de saberes, aprendizado e experiências, bem como o entendimento acerca da importância da relação teoria e prática.

Encontrei um pouco de dificuldade em realizar/criar intervenções para o Berçário I, por ser uma experiência nova, com bebês ainda pequenos, mas a preceptora sempre se mostrou muito aberta para tirar dúvidas, dar sugestões, explicar como funciona cada etapa da rotina e sua intencionalidade, para que assim eu conseguisse criar propostas cabíveis ao público alvo.

Finalizo trazendo como sugestões uma melhor organização de calendário, para que assim como a coordenação, as próprias preceptoras e residentes consigam se organizar. Pois muitas informações e solicitações foram feitas em cima da hora, o que não nos permitia realizá-las de forma mais elaborada. Ou seja, criar um calendário de atividades e eventos, bem como das cargas horárias seria de muita valia.

No mais, o Programa foi tão importante quanto a Universidade para a minha segurança em atuar na área a qual escolhi atuar, a sala de aula.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 17

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	PEDAGOGIA
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	ELIANA DA SILVA FELIPE E CELI DA COSTA SILVA BAHIA
Preceptor:	SHEILA MAGNO, MARINEIDE FARIAS DE OLIVEIRA E GISELLE COSTA MARTINS

2. REGENCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15040690 / AMÂNCIA PANTOJA

2.2 Etapas de atuação: Educação Infantil e Ensino Fundamental I

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 88

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Com a turma da professora Marineide Oliveira, responsável pelo 3º do Fundamental, a regência tinha dois momentos: 1º Acompanhamento de alunos com dificuldade de aprendizagem, portanto com necessidade de apoio pedagógico (o que ocorria quase todos os dias) e o 2º momento de atividades propostas diretamente em sala de aula para trabalhar com os alunos. Apresentando	Professora Marineide – 3º ano: de 08/02/2019 a 18/06/2019. Professora Giselle – Jardim II: de 12/08/2019 até 17/09/2019.	Total: 160 h	Ditado, operações matemáticas, interpretação de textos, auxílios na escrita. Todos os conteúdos articulados com o que estava previsto no cronograma das professoras preceptoras.	Em todos os acompanhamentos aos alunos e nas aulas tentou-se trazer o lúdico às crianças, além de sempre articular com o que era ensinado em sala pela preceptora, bem como ter diálogos com as crianças e auxílio sempre que necessitavam. Assim, pôde-se ter uma melhor aproximação com os alunos que imagino ter contribuído neste processo.

<p>devidamente os planos de aula à professora e os objetivos.</p> <p>Com a Professora Giselle Martins, responsável pelo Jardim II, a regência acontecia mediante suas demandas, no acompanhamento de crianças que precisavam de um pouco mais de atenção, e a auxiliando no que fosse preciso.</p> <p>Portanto, na maioria dos casos eram de alunos com necessidade de apoio pedagógico tanto no ensino fundamental, quanto na educação infantil.</p>				
Apresentação da temática “Xingú”, prevista no material didático.	25/03/19	4 h	História e Língua Portuguesa (interdisciplinaridade)	Aula dialogada a respeito do assunto, comparação com a realidade, documentário, atividade escrita.
Divisão matemática	05/04/19	4 h	Matemática	Explicação oral, trabalho em duplas, material impresso.
Sinônimos e Antônimos	14/05/19	4 h	Língua Portuguesa	Explicação oral, utilização do dicionário e atividade escrita.
Figuras Geométricas Planas	16/04/19 e 30/04/19	8 h	Matemática	Explicação oral, comparações entre as figuras e comparações com a realidade dos alunos.

Histórias Adaptadas pelos estagiários para realizar a atividade no dia das crianças. (“A menina de vermelho” e “Menina bonita do laço de fita”)	17/10/19	4 h	Contação de histórias, teatro e fantoches.	Construção de um cenário para realizar um teatro, vestimentas específicas.
---	----------	-----	--	--

3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	21/05/19 a 17/01/20	Quantidade de horas	128 h
<p>- Atividades desenvolvidas na coordenação como acompanhamento de reuniões com os pais, auxílio a alguma turma a um eventual atraso do professor, construção e decorações de eventos da escola e dois projetos, um envolvendo a atualização do PPC da escola, através de um questionário socioeconômico aos pais e responsáveis dos alunos desenvolvido por nós residentes e apresentado os dados para a coordenação e professoras. Tudo isso com orientação direta do preceptor e do docente orientador com correções e sugestões e o outro denominado “Semana da Cortesia”, com o objetivo de mostrar aos alunos seus direitos e deveres perante a escola.</p> <p>- Feira da Cultura (organização juntamente a professora preceptora da sala de aula e construção de materiais que auxiliaram a apresentação dos alunos para os pais);</p> <p>- Reunião de pais (Reunião de início de ano a respeito do calendário da escola e avisos);</p> <p>- Caminhada do Carnaval (“Caminhada da Paz” realizada por toda a escola aos redores da comunidade);</p> <p>- Festa Junina (Auxílio dos estagiários para ensaiar as músicas durante a semana e apresentações);</p> <p>- Páscoa (Auxílio na escrita dos alunos para uma carta de felicitações à Páscoa e saída da escola para os alunos entregarem as mesmas para as pessoas que passassem na rua);</p> <p>- Dia das Mães (Auxílio no ensaio das músicas e cartazes para a apresentação dos alunos para toda a escola);</p> <p>- Semana da criança</p> <p>- Natal</p>				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	23 de outubro a 14 de dezembro (2018)	Quantidade de horas	60 h
<p>Durante esta fase, acompanhei a turma do 4º ano do ensino fundamental, tendo como responsável a professora preceptora Sheila Magno. Como ainda era um momento de observação, pude acompanhar as suas metodologias e didática perante os alunos. Durante esta fase também, presenciei as seguintes atividades:</p> <p>- Acompanhamento em sala de aula da aplicação da Prova Sispae;</p> <p>- Acompanhamento em sala de aula da prova Belém;</p> <p>- Participação da Feira da Cultura e ajudando na construção de cartazes e objetos usados no dia;</p> <p>- Acompanhamento das mais variadas atividades como contação de histórias, aulas específicas para as provas mencionadas anteriormente;</p>				

- Passar a entender o funcionamento e distribuição das aulas durante a semana e aulas que não são com a mesma professora como na informática, momento de leitura no ambiente específico e educação física;
- A utilização do livro didático fornecido pela escola;

Avaliação	Período de realização	Setembro de 2018 a janeiro de 2020.	Quantidade de horas	30 hrs
<ul style="list-style-type: none"> • Auto avaliação: foi realizada por meio de relatos orais nas reuniões de acompanhamento e pelos relatórios parciais entregues as coordenadoras do programa. Os instrumentos utilizados para a construção dos relatórios parciais foram: observação de campo, entrevistas semiestruturadas e caderno de campo. • Avaliação pelas Preceptoras: Além das devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da Residência Pedagógica, foi adotado pelas Coordenadoras do programa um instrumento formal de avaliação, denominado de Lista de Verificação. • Avaliação pelas Orientadoras do Programa: Avaliação formativa. Por meio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento e avaliação por meio dos diários de campo e relatórios parciais. 				

Socialização	Período de realização	Setembro de 2018 a janeiro de 2020.	Quantidade de horas	Total: 119 h
<p>- Apresentação da Oficina “Contos maravilhosos e reflexões sobre leitura” (29/11/18); Carga horária: 10 horas.</p> <p>- Participação como ouvinte no Evento – I Encontro de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia UFPA. Período de realização: (03/04/2019). Carga horária: 10 horas.</p> <p>- Participação como ouvinte no “II Seminário do movimento paraense de educação de Jovens e Adultos: políticas, programas e pesquisas em debate”. (08 e 09 de abril 2019). Carga horária: 10 horas.</p> <p>- Participação como ouvinte do “VIII Seminário do Fórum de Educação Infantil do Pará - FEIPA e VII Encontro do grupo de Estudos e Pesquisa da criança, infância e educação infantil – IPÊ”. (17 e 18 de junho 2019). Carga horária: 10 horas.</p> <p>- Participação como ouvinte do “II Seminário de História do Pará”. (18 e 19 de junho 2019). Carga horária: 10 horas.</p> <p>- Participação como ouvinte no “I Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto de Ciências da Educação e II Jornada de Estágio Supervisionado”. Carga horária: 10 horas. Período de realização: de 02 a 04 de dezembro de 2019.</p> <p>- Comunicação Oral – “A importância do Projeto Político Pedagógico (PPP): uma construção durante o estágio de coordenação a partir da Residência Pedagógica”. Apresentado no I Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto de Ciências da Educação e II Jornada de Estágio Supervisionado. Orientadora: Profa. Dra. Eliana da Silva Felipe. Período de realização: de 02 a 04 de dezembro de 2019. Carga horária: 10 horas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficinas de capacitação promovidas pelas Coordenadoras do Programa RP (12 h) • Oficina de Português. Data: 12/03/2019. Carga horária: 4 horas; 				

- Oficina: “A educação de bebês na creche”. Data: 17/05/2019. **Carga horária: 4 horas;**
- Oficina: “A educação de bebês na creche” continuação: Data: 24/05/2019. **Carga horária: 4 horas;**
- Reuniões com as Coordenadoras da RP na IES (**33 Horas**) *Cada reunião gerou uma carga horária de 3 horas.
 - 16/10/2018;
 - 16/11/2018;
 - 12/03/2019;
 - 01/04/2019;
 - 03/04/2019;
 - 07/05/2019;
 - 17/05/2019;
 - 24/05/2019;
 - 08/11/2019;
 - 18/12/2019;
 - 24/01/2020;
- Socialização dos Projetos de Intervenção na Coordenação Pedagógica pela Coordenadora do Programa RP Prof. Dr. Eliana da Silva Felipe. Encerramento do Programa Residência Pedagógica na Escola Amância Pantoja. **Carga horária: 4 horas.** Data: 17/01/2020.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do programa Residência Pedagógica, pude, sem dúvidas, crescer pessoalmente e profissionalmente, de modo que nós estagiários fôssemos ativos por meio do processo de observação participativa, colaborativa e intervenção pedagógica.

Na Educação Infantil, por exemplo, apesar das especificidades encontradas, a turma nos permitiu participar do seu cotidiano e possibilitando-nos conhecer suas experiências e suas vivências, seja pelas suas atitudes, falas, conversas e brincadeiras. As crianças em geral, nos acolheram positivamente, permitiram nossa participação em suas atividades e brincadeiras, pediam-nos para que lêssemos livros, que cantássemos músicas e que escutássemos o que elas tinham de novidade toda semana. Percebemos a afetividade que essa turma possui, através dos abraços, dos beijos e principalmente da atenção, que elas tanto desejam. Ficou esclarecido o quanto que essas crianças têm para nos oferecer e ensinar, seja pelo conhecimento de mundo que elas adquiriram e adquirem diariamente, pelas suas realidades sociais e econômicas, pelas personalidades e pelos gestos.

A experiência como um todo enquanto estagiário, nos fez perceber o quanto as crianças são diferentes, seja em suas expressões, seu comportamento, suas experiências, seu conhecimento, suas curiosidades e principalmente em sua fala, em que a mesma “possibilita aprender a organizar, relacionar sistemas, sentidos e valores complexamente” (GOULART; MATA, 2016, p. 46) são crianças de 4 e 5 anos mas que trazem consigo uma bagagem de significados e uma estrutura que está em processo, com isso, dar relevância a essa linguagem torna a criança um ser de valor cultural, permite a ela se auto reconhecer parte daquele meio em que vive e oportuniza uma imersão na expressividade de sua língua, e é pelo falar que propagamos sentimentos, emoções e desenvolvemos algumas habilidades.

Neste sentido, partilho da teoria sociointeracionista de Vygotsky, na qual se afirma que o desenvolvimento humano se dá nas trocas sociais através da interação e da vivência em sociedade. Ressaltamos ainda, que para nós é desafiador, academicamente falando, tratar um tema tão vasto de conhecimento, em tão pouco tempo e sem experiência alguma, mas que levaremos isso como um desafio profissional que nos tornará melhores e capazes de lidar com a educação infantil.

Participamos de algumas atividades e da vida das crianças destas turmas, tivemos o prazer de compartilhar momentos importantes e dividirmos o aprendizado. Percebemos que o aprender está presente em todos os momentos que são propostos na educação infantil, as atividades realizadas são intencionalmente organizadas de acordo com a faixa etária, com as especificidades de cada um e de seus interesses. Apesar das diferenças, compreendemos que o ensino não se resume em habilidades educativas inerentes às disciplinas escolares, mas sim, em um processo que é desenvolvido diariamente entre a família, a unidade e as crianças.

Portanto, poder unir a vivência em sala de aula através dos teóricos e ao mesmo tempo estar vivendo a prática em que a escola nos demandou, foi imensamente significativo e me fez estar concluindo o curso de pedagogia com muito mais segurança e mais preparado para poder exercer uma função profissional numa determinada escola e poder sempre agregar positivamente ao que o programa me proporcionou de conhecimentos e experiências.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 18

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código 569

Curso Pedagogia

Subprojeto/Código 6080

Docente Orientador Eliana da Silva Felipe; Celi da Costa Silva Bahia

Preceptor: Sheila do S. Magno Marques

1. REGÊNCIA ESCOLAR (carga horária de no mínimo 100 horas)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): Escola Municipal Amância Pantoja – 15040690.

2.2 Etapas de atuação: Ambientação, inserção e socialização.

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 1 turmas no total

2.4 Quantidade de alunos: 30 alunos no total

Descrição da Atividade. Período da realização da atividade. Quantidade de horas. Conteúdos trabalhados

Metodologias e didáticas utilizadas:

Com a turma da professora Sheila Magno, o 2º momento, com as crianças no 5º ano, o trabalho foi realizado de maneira conjunta com mesma. Além das regências, foi feito o acompanhamento das crianças com baixo desempenho escolar, visando o bom desenvolvimento das aprendizagens educativas.

Turma Professora Sheila Magno – 5º: Este período de imersão foi do mês de fevereiro/2019 até o mês de dezembro de 2019. 172 horas Português, Matemática, Geografia e Ciências. Os conteúdos propostos estavam, em sua grande parte, articulados com os conteúdos dados pelas professoras e que estivessem de acordo com a BNCC.

O diferencial pautava-se na metodologia aplicada. As metodologias e as didáticas utilizadas nas aulas, estavam pautadas no diálogo e na ludicidade, como ferramentas de destaque para a apreensão do conteúdo ensinado, fazendo das aulas um espaço democrático, dando espaço para o aluno interagir, para que o processo de aprendizagem foi mais significativo para eles.

1. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA

ESCOLA (68 Horas)

→Elaboração do Projeto:” Gentileza faz bem”: Proposto pela escola para que os residentes desenvolvessem. Aplicado durante a semana da cortesia. Objetivos: Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade a partir de situações lúdicas; adotar hábitos de respeito e tolerância para com as diferenças; promover ações que estimulem o interesse dos estudantes.

Período de realização do Projeto “Gentileza faz bem”: 21/05/19 a 13/06/19.

Quantidade de horas do projeto Gentileza: 20 horas motivando-os para participar da programação da semana da gentileza. Desenvolvimento deu-se por meio de brincadeiras dinâmicas, exibição de vídeos nesta temática e roda de conversa. O projeto foi construído em conjunto com as Coordenadoras da Escola Amância e sob a orientação das professoras coordenadoras do programa.

Projeto “Mercadinho”: Auxílio à Coordenação pedagógica para a organização do projeto. Separamos os produtos por ordem de preço, utilidade e característica, bem como, separamos as notas em “dinheiro” que seriam utilizadas pelos alunos e fizemos blocos de anotações. **Carga horária: 4 horas.**

→Mapeamento do desempenho das crianças do 4º ano nas provas avaliativas (durante o período de ambientação). **Carga horária: 8 horas.**

→Auxílio à Coordenação Pedagógica durante as festividades da escola:

Feira Cultural (2018 – durante a Ambientação) **Carga horária: 4 horas;**

Festa de Fim de ano (fechando a modalidade Ambientação), **carga horária: 4 horas**;
 Festa Junina (2019). Grupos diferentes de residentes ficaram responsáveis pela decoração dos espaços da escola. **Carga horária: 8 horas.**

→Jogos internos (2019 – durante a imersão). Auxiliamos na organização e responsabilidade por algumas turmas do ensino fundamental do turno da manhã. **Carga horária: 4 horas**

→Caminhada da paz/Carnaval (2019 – durante a imersão). **Carga horária: 4 horas**

→II Caminhada da paz (2019 – durante a imersão). **Carga horária: 4 horas**

→Festa em alusão ao Dia das Mães (2019 – durante a imersão). **Carga horária: 4 horas**

→Aplicação de prova para a turma da professora Elanje (2019 – durante a imersão). **Carga horária: 4**

Horas. Ambientação e conhecimento da escola.

Período de realização: setembro de 2018 a dezembro de 2018.

Quantidade de horas: **60 horas.**

Em um período de ambientação compreendido entre os dias 24/10/2018 até o dia 14/12/2018, onde somaram um total de 16 encontros duas vezes durante a semana, nos quais acompanhamos, entre outros aspectos, as atividades de docência sob supervisão da Professora preceptora Sheila Magno, fomos destinadas a acompanhar com a mesma, uma das turmas do 4ºano/vespertino na referida escola. A turma a qual fomos destinadas era composta por 28 alunos em uma faixa etária entre 9 e 10 anos. Dentre os alunos da turma, a professora também acompanha, juntamente com a estagiária da Secretaria de educação (Seduc), um aluno autista. Nos encontros de ambientação do programa na escola Amância Pantoja nos deparamos com um primeiro momento único durante as visitas a escolas ou, até mesmo, em estágios que frequentamos durante o curso. Este momento inigualável é a parte em que as crianças e seus familiares são recebidos na escola, que é nomeado de “acolhida”. Neste momento, as crianças são recepcionadas e colocadas emfileiradas para cantarem o hino nacional, do estado do Pará ou rezarem/orarem o pai nosso. Esta recepção é feita por um/uma professor/professora, coordenadora pedagógica ou pela diretora. Embora este método de acolhida seja considerado tradicional para muitos, a intenção é de preservar os bons costumes referentes à nossa pátria e manter viva nas crianças, a letra dos hinos referência para o nosso estado e para o nosso país. Foi claramente visível à relação aberta entre a escola e seus funcionários, com a comunidade que é atendida pela mesma, como prioriza o Projeto Político Pedagógico em vigor na instituição. Foi exigido pelas professoras orientadoras, que os residentes acompanhassem as preceptoras utilizando um diário de campo, onde pudéssemos fazer anotações das observações feitas para serem socializadas com as coordenadoras do programa em nossas reuniões na IES. Avaliação: Período de realização de setembro de 2018 a janeiro de 2020.

Quantidade de horas: **60 horas.**

- Auto avaliação: foi realizada por meio de relatos orais nas reuniões de acompanhamento e pelos relatórios parciais entregues as coordenadoras do programa. Os instrumentos utilizados para a construção dos relatórios parciais foram observação de campo, entrevistas semiestruturadas e caderno de campo.

- Avaliação pelas Preceptoras: Além das devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da Residência Pedagógica, foi adotado pelas Coordenadoras do programa um instrumento formal de avaliação, denominado de Lista de Verificação.

- Avaliação pelas Orientadoras do Programa: Avaliação formativa. Por meio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento e avaliação por meio dos diários de campo e relatórios parciais.

Socialização (133 **Horas**) :O processo de socialização foi realizado por meio de oficinas, reuniões com as coordenadoras do programa. Por meio de apresentações em eventos científicos, pelos relatórios parciais e pelo relatório final. Vale lembrar que o processo de socialização na

Residência Pedagógica além de abranger as atividades realizadas na instituição escolar, ampliou-se para atividades e eventos realizados na IES (Instituição de Ensino Superior), para atividades e eventos realizados em outros espaços. Isso porque, subentende-se que o processo de socialização abrange tanto os conteúdos que são organizados na escola, quanto os que são apreendidos fora desse ambiente. Uma vez que, para que pudéssemos articular um bom plano de aula ou um projeto que contribuísse de forma significativa para a coordenação escolar e para os alunos, nós, enquanto residentes deveríamos buscar conhecimento necessário para estes planejamentos.

● Espaços de socialização na IES e fora da IES (90 horas):

→ Participação na organização do 6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, no período de 27 a 30 de novembro de 2018 – **Carga horária: 10 horas.**

→ Participação como ouvinte no Evento – Conferência: Desafios do currículo, face a implementação da Base Nacional Comum Curricular- **Carga horária: 10 horas.**

→ Comunicação Oral – Pôster: I Seminário de Socialização das Experiências do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA. **Carga horária: 10 horas.** Período de realização: 05 de julho de 2019.

→ Participação como ouvinte no Evento- 39º Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEPE), realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG). Período de realização do evento de 21 a 28 de julho de 2019.- **Carga horária: 10 horas.**

→ Comunicação Oral – Trabalho “Contribuições à formação docente na fase de ambientação a partir do programa Residência Pedagógica” no ENEPE-Goiás. Período de realização do evento de 21 a 28 de julho de 2019.- **Carga horária: 10 horas.**

→ Participação como ouvinte no Evento- Diálogos Científicos: O desinvestimento do Estado Brasileiro e sua repercussão na Educação Pública. Período de realização do evento de 22 a 24 de maio de 2019.

Carga horária: 10 horas.

→ Participação como ouvinte no 8º Seminário do Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos: Políticas, Programas e Pesquisas, realizado na UFPA no período de 08 a 09 de abril de 2019.

Carga horária: 10 horas.

→ Participação como ouvinte na Roda de conversa: Inclusão escolar, por quê? promovida pelo Grupo de Conversa, Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva- CEEI, realizado na Escola de Aplicação da UFPA (EA-UFPA). **Carga horária: 10 horas.**

→ Participação no 24º EPEPE, realizado de 15 a 19 de julho de 2019 na UFPA. – **CH:10h**

● Oficinas de capacitação promovidas pelas Coordenadoras do Programa RP (8 Horas)

→ Oficina de Português. Data: 12/03/2019. **Carga horária: 4 horas;**

→ Oficina: “A educação de bebês na creche”. Data: 17/05/2019. **Carga horária: 4 horas;**

● Reuniões com as Coordenadoras da RP na IES (27 Horas) *Cada reunião gerou uma carga horária de 3 horas.

→ 24/09/2018; → 16/10/2018; → 16/11/2018; → 20/12/2018; → 12/03/2019; → 07/05/2019;

→ 17/05/2019; → 05/08/2019; → 08/11/2019;

RELATÓRIO DO RESIDENTE 19

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	PEDAGOGIA
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	ELIANA DA SILVA FELIPE
Preceptor:	ELANJE DO SOCORRO CUNHA DO NASCIMENTO, MARINEIDE FARIAS DE OLIVEIRA E GISELLE COSTA MARTINS.

2. REGENCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15040690 / AMÂNCIA PANTOJA.

2.2 Etapas de atuação: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3.

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 66.

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Acompanhamento de crianças com necessidade de apoio pedagógico.	06/02 a 11/06/19	100 horas	Leitura e interpretação de textos, operações básicas de matemática e contagem dos números	Atividades diferenciadas no caderno, de leitura e escrita e contagem
Intervenção Didática	25/03/19	04 horas	Parque Indígena do Xingu, Cultura, educação ambiental, território	Vídeo documentário, utilização do livro com o conteúdo e do caderno para anotações.
Intervenção Didática	05/04/19	04 horas	Divisão matemática	Quadro, Cadernos e utilização de dinheiro falso para efetuar divisões
Intervenção Didática	23/05/19	04 horas	Seres vertebrados e Invertebrados	Slide para apresentação e atividade no caderno.
Intervenção Didática	16 a 30/04/19	08 horas	Formas geométricas planas e espaciais	Explicação utilizando o quadro e atividades de montagem das formas.
Intervenção Didática	14/05/19	04 horas	Sinônimos e antônimos	Utilização do quadro e atividade em folha.
Intervenção Didática	17 a 18/06/19	08 horas	Projeto do Mercadinho	Simulação de venda de produtos e utilização de dinheiro falso pelos alunos.
Aula passeio	27/09/19	04 horas	Conhecer o Museu Emílio Goeldi	Excursão
Intervenção Didática	17/10/19	04 horas	Contação de história	Teatro da história "A pequena menina de vermelho" e teatro de fantoches da história "Menina bonita do Laço de fita.

3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	de 25/09 a 06/11/2019	Quantidade de horas	80 horas
O primeiro passo para elaboração do projeto foi uma reunião para decisão do método e período de coleta de dados, posteriormente realizamos a elaboração do questionário, a coleta de dados foi realizada no				

decorrer de três dias, durante o conselho de ciclo na escola, realizamos a tabulação dos dados, e finalizamos com a fundamentação do projeto e apresentação dos resultados. A orientação das coordenadoras da Residência e da escola ocorreu de maneira processual e continua até a finalização do projeto, nos direcionando a alcançar os objetivos do projeto. Elaboramos também o Projeto da gentileza, buscando material na internet como vídeos, painéis e montamos a parte de fundamentação do projeto.

ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	de 23/10 a 14/12/2019	Quantidade de horas	80 horas
O processo de ambientação ocorreu pela imersão na turma do 1º ano do ensino fundamental, em que realizamos a observação participativa, podemos perceber na escola em geral a pressão gerada pelas avaliações em larga escala que limitam o trabalho autônomo das professoras, há também um problema no espaço físico da escola por ter um pátio de socialização e salas de aula muito pequenas. Percebemos a eficácia dos projetos da escola e os mais específicos das professoras que buscam proporcionar aos alunos o conhecimento de outros espaços e que incluem a comunidade.				

Avaliação	Período de realização	de agosto/2019 a janeiro/2020	Quantidade de horas	60 horas
A Autoavaliação foi realizada por meio de relatos orais nas reuniões de acompanhamento e avaliação e por meio dos relatórios parciais. A Avaliação pelas preceptoras ocorreu de maneira que além das devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da Residência, adotamos ainda um instrumento formal de avaliação, acima compartilhado, denominado de Lista de Verificação. A avaliação pelas orientadoras foi de maneira formativa por intermédio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento, e avaliação de desempenho por meio de diários de campo e relatórios parciais.				

Socialização	Período de realização	de dez/ 2018 a jan/2020	Quantidade de horas	60 horas
A Socialização ocorreu por meio das rodas de conversa entre os residentes com as orientadoras da Residência em que apresentamos nossos planos de aula e relatórios parciais, ocorreu também por meio da apresentação oral em seminários, como no SEPEDUC em que com a utilização do pôster descrevemos a experiência da Residência na Escola Amância Pantoja e também como ocorreu a socialização do projeto de atualização do PPC em que apresentamos os resultados da pesquisa para o corpo docente, coordenação e gestão da escola e também residentes.				

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a preocupação da escola Amância Pantoja em conhecer o público atendido por ela e de manter a aproximação com as famílias, buscando realizar um trabalho de colaboração entre ambas, em que a família reforça e apóia as crianças nos projetos e atividades desenvolvidos pela escola. A experiência oportunizada pela Residência Pedagógica com grande contribuição na formação de futuros professores, nos permitindo experimentar situações reais escolares que vamos vivenciar quando estivermos atuando como pedagogas, recebendo o suporte das preceptoras e coordenadoras nos orientando, possibilitando que realizássemos pesquisa, produção de material e sugestões. A experiência é enriquecedora por ser completa, partindo da participação dos residentes nos diferentes espaços da escola, para a nossa produção de material acadêmico científico, com início em nossa própria pesquisa e percepção da realidade.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 20

EDUCAÇÃO EM FOCO: EXPERIMENTAÇÃO E REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a escola como um espaço de múltiplas demandas, urgências, tendências e culturas, não podemos deixar de analisar e compreender na prática este grande sistema organizacional. Por isso, o presente relatório foi oportunizado a partir das atividades e experiências realizadas durante o Estágio no Programa de Residência Pedagógica. O referido programa faz parte das ações que integram a política nacional de formação de professores que articulado aos demais programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Nesse sentido, os objetivos do programa buscam possibilitar aos estudantes de licenciatura uma melhor apropriação do espaço escolar, visto que este compreende um conjunto de relações hierárquicas, de cobranças contínuas e de múltiplas tarefas que englobam não só a Gestão escolar, mas também, as famílias, os alunos e a comunidade como um todo.

As aprendizagens, reflexões e experimentações a serem versadas neste relatório foram possíveis por intermédio da instituição lócus “Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Amância Pantoja”, localizada no bairro de Fátima, em Belém. Em consonância com o que coloca o Edital do programa RP, desde agosto de 2018 nós, residentes do programa, tivemos a responsabilidade de dividir as 440 horas totais da RP entre as atividades de Ambientação, Imersão (Regências ou Intervenções) e Socialização (Relatórios e apresentação de trabalhos).

No primeiro momento, durante a ambientação fomos lotados na turma de Ensino fundamental I, na turma do 4º ano com a Professora e Preceptora Sheila Magno. Ao fim da fase de ambientação, passamos para a fase de Imersão, também na turma de Ensino Fundamental I, mas agora com o 3º ano, da Professora Preceptora Marineide Oliveira e após as férias de julho fomos relocados para a turma de Educação infantil - jardim II com a Professora Preceptora Giselle Martins. Vale destacar que a fase de Imersão envolveu tanto as atividades em sala de aula quanto as atividades de Gestão e Coordenação. Para isso, organizamos entre nós, residentes, e entre a gestão da escola lócus um calendário de atividades e de demandas da escola a serem cumpridos pelos residentes em diferentes momentos. O que culminou em projetos que contribuíram de forma satisfatória para a escola em questão e para nossa formação. Trabalhar desta maneira trouxe mais efetividade para nossa ação, pois nos possibilitou adquirir mais confiança e afetividade na relação com as crianças, com as professoras e com os responsáveis.

No que tange a instrumentalização e mediação para atuar na sala de aula em conjunto com as preceptoras, o RP, mais especificamente, as Coordenadoras do programa ofereceram tutorias e oficinas para auxiliar-nos na elaboração da regência e construção do planejamento das aulas e dos planos de aulas, para trabalhar as unidades temáticas disponibilizadas pelas preceptoras. Este momento foi de suma importância, visto que o planejamento é um dos princípios gerais para que se possa atingir um processo de aprendizagem eficaz e de qualidade.

Nesta perspectiva, o relatório em questão tem como objetivo principal apresentar as contribuições da RP para a formação prática e reflexiva do profissional da educação. Assim

como objetiva, também, descrever as atividades realizadas nos diferentes espaços ocupados, disseminar as reflexões construídas a partir do envolvimento nestes diferentes espaços da escola e possibilitar uma visão mais da prática do educador, do gestor e do coordenador escolar.

Para melhor organização e entendimento, organizamos o texto em pequenas seções onde discutiremos cada fase vivenciada na RP de forma a articular teoricamente com a literatura a prática experimentada por nós nos diferentes e complexos espaços da escola.

Metodologicamente, o relatório tem como base a pesquisa qualitativa por esta responder “a questões muito particulares. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.22). Deste modo, instrumentos de pesquisa como caderno de campo, diário de campo, fotografias, vídeos, observações, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, questionários e vivências são importantes dados a serem analisados para a compreensão das práticas observadas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste tópico faremos algumas considerações acerca das principais palavras-chave que norteiam este estudo. Com o intuito de disseminar as reflexões construídas a partir do envolvimento nos diferentes espaços da escola e possibilitar uma visão mais ampla da prática do educador, do gestor e do coordenador escolar.

Ter a Educação como foco de análise requer que tenhamos a flexibilidade para entender que este processo é perpassado pela multiplicidade, pela diversidade, pela complexidade e, conseqüentemente pela história. A educação tal como conhecemos hoje, que prima pelo direito de igualdade de acesso, permanência, pelos conceitos de solidariedade, tolerância e respeito adveio de um processo histórico de lutas que, a propósito, ainda está em constante construção. O que é satisfatório, uma vez que a educação é um fenômeno que muda, que se transforma, que se modifica. “Mudamos os outros e mudamos nós” (PARAÍSO, 2012, p. 26).

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), art. 29, é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A turma a qual ficamos em observação, está inserida no art. 30, inciso II, ofertando, pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Dessa forma, percebe-se uma organização para o real funcionamento da educação infantil nas unidades, ressaltando a importância da educação infantil para as crianças e para as comunidades.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a entrada na creche ou pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (2017, p. 32). Ou seja, a educação infantil possibilita essa socialização intencionalmente para que a criança possa estimular o seu próprio desenvolvimento. Dá ênfase ao que se estipula na educação infantil, o vínculo entre cuidar e o educar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, sendo necessário ambos estarem relacionados nos diversos momentos propostos na creche/pré-escola. A BNCC (2017) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e

conhecer-se, destaca-se que todos esses direitos impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil. (p. 34).

O currículo da educação infantil está estruturado em cinco campos de experiências, sendo eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 36-39). A partir dessa estrutura curricular, definem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, consistindo em grupos organizados por faixa etária que corresponde às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2017, p. 40).

Sabe-se que o processo de fala das crianças ocorre não somente de maneira natural como através da mediação do adulto (AUGUSTO, 2001, p. 53) em nosso meio social, e que há um processo contínuo nessa aquisição de linguagem, fazendo com que a fala da criança seja influenciada pelos seus responsáveis, ou seja, as pessoas que desde o seu nascimento os cerca, trazendo e transmitindo sons variados, principalmente o da fala, e assim, o falar das crianças é despertado pela ação dos adultos. O processo contínuo da fala se dá por meio do contexto em que a mesma está inserida, o que resulta em uma aquisição cultural estabelecida socialmente, analisando o modo de vida dessas crianças fazendo-nos perceber que a partir dessa inserção social, elas passam a ter, criar e a aprender informalmente a ler o mundo a sua volta e conseqüentemente se apropria oralmente desse contexto e realiza suas vivências particulares através de várias maneiras, seja pelas brincadeiras, pelos desenhos e principalmente pela fala, onde elas irão reproduzir aquilo que está acontecendo em sua volta, fatos positivos e negativos, mas que estarão “interpretando as referências da realidade” (GOULART; MATA, 2016, p. 62)

A linguagem oral traz uma importância para a educação infantil, pois “as palavras, seus significados e os modos de dizer são fontes da curiosidade da criança pequena que inicia aí sua entrada no mundo da representação” (AUGUSTO, 2011, p. 55) e o quão relevante é também, saber utilizar a fala e o diálogo das mesmas para a elaboração de atividades relacionadas à suas experiências, valorizando seu conhecimento de mundo, que está em processo e contribuindo continuamente para com seu desenvolvimento social.

É no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas. Identificam-se com outros e, ao mesmo tempo, diferenciam-se, criando seus modos de ser-pensar-viver. Aprender a falar e a ouvir é um fundamental aprendizado humanizador, ampliando de vários modos a inserção dos sujeitos no universo simbólico. (MATA E GOULART, 2016, p. 47)

É através dessa inserção social das crianças que ocorre também a apropriação da cultura exercida, desde a fala, os gestos, seu modo de interação, até o seu entendimento e sua opinião sobre determinados assuntos. Tornando cada vez mais importante os modos de participação do outro nesse processo de apropriação, como afirma as autoras Goulart e Mata (2016):

Com olhos bem abertos, as crianças atentam para as pessoas e coisas do mundo desde que nascem [...], mas é somente por meio dos olhos e dos ouvidos? E nessa trilha dos sentidos (audição, olhar, paladar e olfato), entendemos os modos como às crianças se apropriam de linguagens e expressões deste mundo, além se criarem possibilidades de novas maneiras e exprimir suas existências e experiências. (p. 53-54)

A linguagem oral adquirida pela criança através do outro, irá contribuir para com a inserção social dela, como já foi dito, mas também fornecerá a mesma, possibilidades de

explorar seu conhecimento sobre o mundo a sua volta, através de indagações, observações, expressividade de sentimentos via comunicação oral e a dialogar com o outro a partir daquilo que ela apreendeu com o adulto em casa e na escola, seja entre as mesmas ou com a professora, e assim, quando conversamos com as crianças, elas também aprendem a conversar.

A oralidade é um elo intermediário no processo de apropriação da linguagem escrita, desta forma, a oralidade, leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada. A linguagem oral é uma forma representativa das emoções, sentimentos e habilidades cotidianas, na qual se faz necessário a participação dos adultos nessa elaboração, seja os responsáveis ou os professores. A oralidade dentro das creches precisa ser trabalhada de modo que a valorize, através das crianças, sendo elas principais agentes dessas ações.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (ALVES; CRUVINEL; LIMA, 2013, p. 1-2).

A importância do trabalho com as linguagens na educação infantil é variada e necessária devido à primeira leitura realizadas por elas, sendo a leitura de mundo. Se apropriar dos conhecimentos que as crianças possuem é fundamental para que as atividades tenham êxito, visto que o aprendizado é contínuo, trabalhar com o que já se tem, aprimora e influencia as aprendizagens delas. Ressaltando assim, o papel fundamental do professor na educação infantil, como mediador e elaborador da cultura oral, dessa forma, as autoras Smolka, Magiolino e Rocha, propõem uma organização do espaço e do tempo e a disponibilidade dos materiais como formas de mediação fundamentais para que as atividades, as interações, o envolvimento e o desenvolvimento das crianças se realizem. (2016, p. 93) e a professora permitir-se acolher todas as formas de participação das crianças.

Para ensinar, o professor deve primeiramente organizar, de maneira intencional, os conhecimentos e as práticas por ele adquiridos e associá-las ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos, e posteriormente imergi-los na cultura escrita.

Entretanto, para cumprir a função de ensinar os conhecimentos e as práticas sobre a leitura e a escrita, o professor precisa adquirir competências nos modos de organizar intencionalmente esses conhecimentos e práticas específicos, associando o ensino ao desenvolvimento “cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos”. Só assim, podem os educandos se apropriarem dos conhecimentos e práticas necessários para sua inserção no mundo da cultura escrita. (BORTOLANZA; FARIA, 2013, p. 105).

A linguagem oral difere-se da linguagem escrita quanto a sua estrutura e função, o que torna a aquisição da habilidade escrita mais complexa, visto que a oralidade é espontânea, ou seja, a criança desenvolve ao longo da vida por meio de estímulos dos adultos. Por outro lado, a escrita é imposta culturalmente, e assim, o ensino e aprendizagem estão ligados às linguagens oral e escrita, afirmado por Bortolanza e Faria (2013, p. 103):

O ensino ocorre por meio da linguagem (oral e escrita), a aprendizagem se realiza por meio da linguagem (oral e escrita), o pensamento se materializa nas palavras (pensamento verbal). Dessa forma, a linguagem oral e escrita é o elemento central do desenvolvimento da consciência humana e da relação entre o homem e o mundo que o circunda.

A oralidade refina o vocabulário da criança, seus conhecimentos passam dos mais simples para os mais complexos. Elas passam a utilizar a fala de modo correspondente em diferentes situações, envolvendo muito mais do que saber falar e se expressar, elas entendem os significados das palavras e o valor da comunicação.

Com o passar do tempo e a partir do contato com a língua, a criança refina seu conhecimento e passa a fazer segmentações mais rebuscadas, a construir estruturas mais complexas e, posteriormente, a pronunciar-se metalinguisticamente sobre esse conhecimento. (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011, p. 151)

Uma das formas de comunicação oral que utilizaremos é a contação de histórias e sobre este tema, Moraes (2012), diz que contar histórias é brincar com as palavras, com o que se vê e com o que se pensa. (p. 9-10), enfatizando também, a criatividade que deve estar presente nas linguagens utilizadas nos espaços educacionais. E assim, o adulto por conhecer o real sentido das coisas, dos objetos, formas e ademais, deve dar lugar à imaginação e fazer fluir novos sentidos, acompanhando o pensar da criança, com as autoras Smolka, Magiolino e Rocha (2016) afirmam:

[...] pensar nas muitas formas de participação do adulto nas brincadeiras: propondo, provocando, orientando, escutando, interpretando, ou delas participando, criando situações fictícias, ampliando a criação imaginária das crianças, ou mesmo assumindo papéis nas brincadeiras. (p. 94)

A contação de histórias vai muito além da diversão, ela é a porta de entrada para um ambiente ainda mais inovador: o da leitura. Neste sentido, Malacarne e Malacarne (2016), fazendo uso das ideias de outros autores referência neste assunto, afirmam que “[...] contar histórias é um dos principais meios para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de futuros leitores.” (p. 7). Adiante, as autoras destacam que:

Para formar um leitor, não basta apresentá-lo ao livro, é preciso cultivar desde cedo o hábito de ler e, depois, cuidar para não fazer da leitura uma cobrança avaliativa que aos poucos faz com que a criança perca o interesse pelos livros. (p. 10)

O ato de contar histórias deve ser agradável para quem conta e muito mais para quem ouve, e isto não se aplica apenas ao público infantil, mas também aos demais públicos. Cabe ao professor, no âmbito de contar histórias, o conhecimento prévio das mesmas ao lê-las repetidamente se houver necessidade, ficar atento aos detalhes que envolvem os personagens para que os alunos que estão “lendo” a história por meio do professor consiga perceber esses detalhes mínimos, mas que fazem a diferença e atraem o ouvinte. Através de uma história bem contada, as crianças podem sentir emoções e sentimentos que elas ainda não conhecem sozinhas, a história, deste modo serve como mediação para a obtenção dos conhecimentos das áreas inexploradas das crianças.

Ao contar histórias, o professor deve ter posse de objetos ou algo que faça com que a criança se recorde da mesma, tais como fantoches, fantasias ou algo que referencie a história contada por ele. Além disso, ele deve estar atento a alguns outros cuidados, como falar de forma adequada, clara e agradável, não se irritar com os alunos mais agitados, trabalhar a entonação, a interpretação, as pausas, os ritmos, e a provocação com suspenses e risos.

Em uma breve avaliação do professor em relação ao público ouvinte, este deve planejar suas ações de forma a adequar as atividades à faixa etária e aos interesses dos que irão participar, bem como, estar atento à extensão da narrativa, para não cansar ou desmobilizar a criança.

As histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem os vínculos sociais, educativos e afetivos. Partindo dessa ideia, vemos a importância de cultivar a leitura e estimular a imaginação nas crianças, para despertar pequenos leitores e ampliar os diferentes modos de olhar o mundo e as relações sociais nele existentes, com isso “ouvir a história, assumir os papéis, vivenciar intensamente as emoções que se produzem nas múltiplas relações – entre professora, crianças, texto literário [...] – são modos de profunda participação e apropriação da cultura” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 95 e 96).

É função do professor (e não apenas dele), instigar a criança a “ler” o mundo e as coisas que os rodeiam, humanizar as crianças e potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e o gosto pela leitura e outras habilidades humanas, e para se obter estes resultados começa-se pela Contação de uma boa história, planejada e executada a partir de estudos sobre o público alvo e sobre as considerações positivas que a história trará para este público.

2.2 ENSINO FUNDAMENTAL

Dentre as demais modalidades da educação básica, o ensino fundamental representa uma fase de grande cobrança de afetividade e maturidade. Isso porque, ao representar uma nova fase na vida dos pequenos, é também uma fase de rupturas e mudanças significativas para eles, que acabam por ser impactados e pegos de surpresa por um mundo totalmente diferente do que eles vivenciaram na educação infantil.

A esse respeito, torna-se de suma importância destacar que mais do que brincadeiras, imaginações e brincadeiras de faz de conta, a educação infantil é o período no qual bases significativas são construídas. Logo, a migração para a modalidade anos iniciais do ensino fundamental deveria, por obrigação, estabelecer conexões entre o que foi apreendido nesse primeiro momento pelas crianças e não apenas ignorar essa fase riquíssima, passar uma borracha.

Seguindo como princípio o que Rogers (2001, p. 01) coloca sobre aprendizagem significativa tornar-se-ia pouco provável o sucesso alcançado por um aluno qualquer que não tivesse tido antes qualquer contato com a educação. Devido ao fato de que a aprendizagem

significativa “É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência”. A aprendizagem, então, é algo que se desenvolve, que se constrói ao longo do tempo. E não um processo impositivo e meramente sistemático que deva ser manifestado de repente.

Pensando nisso, a Base Nacional Comum Curricular apresenta que para obter uma aprendizagem de qualidade e efetividade é necessário que a escola e os professores valorizem as situações lúdicas de aprendizagem. Em uma perspectiva de articulação com as aprendizagens construídas na educação infantil. Para que o processo de transição e amadurecimento cognitivo possam possibilitar a descoberta de novas formas de relação com o mundo. A aprendizagem torna-se significativa quando ela te desperta para o movimento, para a contestação, quando as novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos nos dão sustentação para elaborar conclusões, quando incita o pequeno pesquisador a enxergar seu objeto de pesquisa por meio da experimentação (AUSUBEL, 1982).

Contudo, as bordas pragmáticas instituídas pela busca incansável por resultados para a educação, coloca os anos iniciais da educação fundamental como um balizador para o atingimento de metas a serem medidas em larga escala já no terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Nós tivemos a oportunidade de observar este fato ao vivo e em cores. Percebemos a aflição da docente, o desespero das crianças, o medo da nota, o medo de perder a assistência social do governo. A cobrança por boas notas, acabam por desconsiderar o que é relevante para estes pequenos. E o que se torna relevante por obrigação, corre certo risco de ser feito sem reflexão.

2.3 GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), torna-se indispensável que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e “conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, Art. 14). Ainda sobre a lei, no Art. 15, diz que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Dado a título de lei, a autonomia a ser assumida pelos gestores da educação básica os possibilitam a articular seus planejamentos de forma a alcançar espaços de controle pragmático. Para que por intermédio de planos de ação que levem em consideração os princípios da aprendizagem significativa sejam explorados pela instituição escolar.

Para isso, é preciso que se tenha em mente que os espaços escolares são ocupados por diferentes indivíduos com diferentes experiências e vivências, “a escola é um espaço específico cuja realidade, assim como a ação de seus atores, só pode ser compreendida a partir de um conhecimento prévio” (RAMOS, 1994, p. 272). Desta forma, tornar-se-ia muito vazio analisar os indivíduos através de suas médias. Visto que elas não conseguem mensurar as questões socio culturais e subjetivas enfrentadas pelas famílias e pelas crianças.

Por intermédio do nosso envolvimento com estes espaços da gestão e coordenação escolar, foi possível constatar que há um grande fluxo de informações, reclamações, urgências e demandas que consomem os profissionais que assumem este espaço como lideranças. A todo momento surgiam diferentes situações que demandavam muito além de qualquer planejamento estratégico. Foi então que nós percebemos que as cobranças quantitativas movem os espaços escolares. Os processos avaliativos são constantes e não perdoam. O caráter meritocrático

disseminado pelas avaliações internacionais em larga escala, impulsionado pela herança pragmática do conhecimento técnico e sistemático corrompe os espaços formativos, dando-lhes caráter meramente funcional.

Mesmo assim, as gestoras e coordenadoras da escola Amância Pantoja conseguem articular seus planejamentos de forma a materializá-los em diversificados projetos. Que são aceitos e contam com a colaboração das famílias que demonstram estarem satisfeitas com o trabalho realizado pela escola. Apesar de terem foco nos processos avaliativos, a gestão da escola Amância, a luz de nossas observações, não se restringem ao pragmatismo. Ou seja, não deixam de oferecer uma educação de qualidade que prime pelos direitos, pela ludicidade, pela autonomia, liberdade e responsabilidade para consigo e para com os outros.

E isso, só nos parece possível, devido ao forte envolvimento e noção de pertencimento que a comunidade escolar manifesta para com seu público. Nesse sentido, pode-se considerar que um grande percussor para a promoção dessa integração é o diálogo. Porque a participação é um exercício do diálogo, e “essa comunicação ocorre, em geral, entre agentes dotados de distintas formações e habilidades, ou seja, agentes dotados de diferentes competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação” (RAMOS, 1994, p. 71).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o intuito de apreciar de forma mais explícita os resultados alcançados a partir do programa residência pedagógica, optamos por organizar alguns princípios e determinações apresentados pelos documentos base que normatizam e são marcos legais para a Educação Nacional. Para isso, selecionamos para a construção da tabela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 em vigor até 2024 e a Base Nacional Comum Curricular. Determinada a base legal, estruturamos nossa análise com a finalidade de perceber quais critérios determinados pelos documentos são atendidos pela escola lócus.

4.1 RESULTADOS

Tabela 1. Disposições gerais para a Educação Básica

Lei 9.394/1996 (LDB)	Amância Pantoja
Oferece atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;	Sim. Possui um profissional qualificado para dar atendimento às crianças e jovens que demandam de atendimento educacional especializado. Conta, também, com estagiárias enviadas pela Semec para prestar acompanhamento para alunos/as especiais matriculados/as em turmas regulares.
Presta atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)	Sim. Inclusive, a escola Amância Pantoja já ganhou prêmios por oferecer merenda de qualidade para os educandos. A escola costuma trabalhar com projetos que contam com ajuda de organizações e empresas. Dentre elas a Escola Adventista, que presta anualmente assistência à saúde bucal. Orientando a respeito e ensinando a maneira correta de fazer a limpeza bucal.

<p>A escola articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;</p>	<p>Sim. Há todo um cuidado na acolhida das famílias, as coordenadoras e a direção mostram-se, em grande parte, flexíveis. Reuniões e encontros são realizados frequentemente. Os projetos que a escola realiza, quase todos envolvem a participação da família.</p>
<p>VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009); VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)</p>	<p>Sim. Estas questões eram tratadas, quase sempre, na maioria das reuniões que nós acompanhamos. Inclusive, com o intuito de disseminar ainda mais estas questões, a escola trabalhou como tema “Os direitos da Criança e do Adolescente” na feira cultural em 2019. Em relação à frequência, a direção e as professoras colocavam muito em questão este assunto. Porque a maioria das crianças recebem bolsa família e a baixa frequência ocasiona na perda de tal benefício.</p>
<p>IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018) X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018) XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)</p>	<p>Em parte. Enquanto estivemos na escola, não percebemos como temática a prevenção do uso de drogas. Contudo, como falado anteriormente, a escola de forma autônoma proporciona por meio de articulações com organizações e empresas ligadas a educação e universidades projetos de cunhos assistencialista, de prevenção às formas de violência, como por exemplo o projeto sobre abuso sexual que trouxe como palestrante um Dr. Na área da psicologia para falar sobre a temática. Projetos envolvendo temáticas sobre segurança, que foi mediado, a propósito, pelo exército. Dentre outros. Sobre estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz, a escola realiza todos os anos a Caminhada da paz. Um evento que mobiliza a escola inteira para a construção de faixas, poemas, recadinhos para serem levados a comunidade.</p>

Tabela 2. Da Educação Infantil

<p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê para a Educação Infantil: Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.</p>	<p>Escola Amância Pantoja Atende às exigências colocadas pela LDB. Possuindo uma turma com capacidade para 25 alunos ofertada no turno da manhã e da tarde sobre mediação da Professora Giselle Martins.</p>
<p>Plano Nacional de Educação (2014-2024) propõe: META 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;</p>	<p>Oferece o atendimento educacional especializado. Trabalhando dentro da estratégia descrita pelo PNE onde diz: “4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno”;</p>
<p>A Base Nacional Comum Curricular propõe para a Educação Infantil: O respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Os campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>	<p>Coloca como princípio para suas atividades o uso do lúdico e a compreensão de si e dos outros, do meio ambiente e da escola. Trabalha com os campos de experiência apontados pela BNCC, principalmente por meio da leitura, da música e do vídeo.</p>

Tabela 3. Do Ensino Fundamental

<p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê para o Ensino Fundamental:</p> <p>Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.</p>	<p>Escola Amância Pantoja</p> <p>O ensino fundamental ofertado pela escola Amância prima pelo que estabelece a LDB. Exercendo sua proposta pedagógica e estratégia educacional para garantir a efetividade da instituição, o que vem sendo ratificado, visto que o IDEB da instituição é um dos maiores do município levando em consideração o caráter público. Uma das principais preocupações da escola é justamente a manutenção deste índice, o que é visível por intermédio do planejamento de trabalho das professoras que ministram aula nos 3º, 4º e 5º anos.</p>
<p>Plano Nacional de Educação (2014-2024) propõe: META 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE; META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>	<p>A Escola oferta vagas para o primeiro ciclo do Ens. Fundamental, indo do primeiro ao quinto ano. Indo ao encontro com a estratégia definida pelo PNE, que diz “2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”.</p> <p>A meta 5 é facilmente reconhecida, pois é notável o esforço das professoras do terceiro ano para que seja alcançada esta meta. Especificamente a Professora Marineide, a qual acompanhamos.</p>
<p>A Base Nacional Comum Curricular propõe para o Ens. Fundamental: Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).</p>	<p>Pode-se perceber que o trabalho com a educação na modalidade ensino fundamental na escola Amância Pantoja é, em grande parte, impulsionada pelas avaliações nacionais, estaduais e municipais. Os planejamentos das professoras, que acompanhamos seguem critérios previsto pelas provas de avaliação em larga escala. A maior parte do estudo deles estava centrada nos descritores da prova Belém. De fato, essa centralização nos processos de avaliação quantitativos</p>

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 59). No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa é que os alunos reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos) e capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais. Espera-se, também, que resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. Sugere-se que esse processo seja iniciado utilizando, preferencialmente, unidades não convencionais para fazer as comparações e medições, o que dá sentido à ação de medir, evitando a ênfase em procedimentos de transformação de unidades convencionais. (BRASIL, 2017, p. 273)

deram a escola uma posição privilegiada no Ranking das melhores escolas públicas de Belém. Porém, essa preocupação exacerbada com indicadores quantitativos, acabam por deixar de lado indicadores qualitativos de suma importância. Indicadores estes que, possivelmente, responderiam à pergunta: Por que meu aluno está desmotivado?

4.2 DISCUSSÕES

A partir da análise dos quadros pode-se dizer que no que tange aos princípios básicos para a oferta de uma educação de qualidade pautada em marcos legais para a educação, a escola lócus do programa RP, apresenta padrões satisfatórios. Levando em consideração que ela é uma escola Municipal e pública.

Um dos grandes diferenciais ao nosso ver, é a utilização de projetos para trabalhar questões que são previstas em leis e que correspondem a responsabilidades a serem desenvolvidas pelos espaços de educação. Nota-se, também, que a instituição lócus apresenta

uma tendência que se materializa em dados quantitativos para a manutenção ou superação da posição alcançada no ranking do Ideb.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

AUGUSTO, S. de O. A linguagem oral e as crianças possibilidades de trabalho na educação infantil. **Desenvolvimento do material didático ou instrucional-Módulo didático-UNESP**, 2011.

BORTOLANZA, A. M. E.; FARIAS, S. A. **Concepção de mediação**: o papel do professor e da linguagem. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 13, n.29, p. 94-109, Jul-Dez, 2013.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

CRUVINEL, F. R.; LIMA, B. G.; Como desenvolver a linguagem oral e escrita na educação infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v. 21, p. 1-7, 2013.

MALACARNE, F.; MALACARNE, N. T. **A arte de contar histórias nos anos iniciais**: o que diz a produção nacional? Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e em currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Dimensões: 23x16cm. P, 23 a 45. Mazza Edições – 2012.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 21

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	ELIANA DA SILVA FELIPE E CELI DA COSTA SILVA BAHIA
Preceptor:	GISELLE COSTA MARTINS E MARINEIDE FARIAS DE OLIVEIRA

2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): 15040690 - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professora Amância Pantoja”

2.2 Etapas de atuação: Educação Infantil (JARDIM II) e Ensino fundamental I (3º ANO)

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3 TURMAS

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 70 alunos

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
REGÊNCIA	De fev a out de 2019	184h	<p>EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período de adaptação: contação de histórias. - Período de adaptação: dia do brinquedo. - Conhecendo as letrinhas dos nomes (atividade de coordenação motora) - Pontilhados (ligar pontos, trabalhar coordenação motora e lateralidade) - Gincana literária - Festa alusiva ao carnaval - Trabalhando a família - Trabalhando a família: colagem de fotos com familiares 	<p>EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>As metodologias geralmente eram voltadas para o lúdico, roda de conversas também eram bastante utilizadas para poder entrar na temática a ser trabalhada. Música, Vídeos, brincadeiras e historinhas também eram bastante utilizadas.</p> <p>ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>- As aulas da professora eram sempre as mesmas</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Circuito de brincadeiras populares - Trabalhando a letra “A” - Higienização bucal - Trabalhando as formas geométricas. - O corpo e as percepções dos sentidos. - Dia do brinquedo - Circuito sensorial. - Percepções das formas geométricas através de desenhos no caderno de atividade. - Formas geométricas: Círculo - Trabalhando a letrinha “U” - O numeral “4” - Trabalhando a letrinha “U” com imagens de frutas e objetos. - Trabalhando as vogais. - Encontro vocálico e pintura. - Trabalhando o numeral “4”. - Desenho livre para o dia das mães e participação em palestra sobre violência sexual. - Trabalhando o encontro vocálico: AI - Numerais de 1 a 5. - Encontro vocálico: OI e dramatização de cantiga. - Teatro de deboches/ encontro vocálico EU. - Contação de história; quantos 	<p>coisas. Caderno, livro, folhas avulsas e quadro. Não havia uma metodologia diferenciada sempre as mesmas coisas todos os dias, em todas as matérias.</p>
--	--	--	---	---

			<p>nomes tem um menino.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividade sobre o sítio do pica pau amarelo: Letras dos nomes dos personagens. - Sexta literária - Numeral “9”. <p style="text-align: center;">ENSINO FUNDAMENTAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de moradia. - Dia dos Pais - Português: ditado e texto; leitura e interpretação; contação de histórias; adjetivos; construção de poesia; loteria silábica; ditado; estudo de pronomino singular e plural; ditado estourado; sinônimo e antônimo. - Matemática: Cálculos lógicos; operações de divisão e subtração; resolução de problemas envolvendo soma com dinheiros; formas geométricas; adição e subtração; bingo das quatro operações matemáticas. - Ciências: Sistemas sensoriais - Auxílio na prova Belém - Confeção de cartazes para os jogos internos. 	
COORDENAÇÃO	De fev a Jun de 2019	60h	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião geral e por turma com responsáveis - Acompanhamos juntamente com a coordenação a 	- Utilizei caderno de campo para registrar as atividades.

			<p>turminha do Jardim II em uma atividade fora da Escola, fomos até a brinquedoteca da UEPA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunião com os pais - Juntamente com a coordenação realizamos uma visita com a Turminha do Jardim II ao CENTUR - Celebração da Páscoa - Reunião da coordenação da Escola Amância com todos os residentes - Dois dias para o levantamento de material para a confecção das fichas de leituras. - Três dias de levantamento de material para decorar a Escola - Dois dias para decoração da escola - Festa Junina. 	
--	--	--	--	--

RELATÓRIO DO RESIDENTE 22

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

IES/Código	569
Curso	PEDAGOGIA
Subprojeto/Código	6080
Docente Orientador	ELIANE DA SILVA FELIPE; CELI DA COSTA BAHIA
Preceptor:	ELANJE PANTOJA; ELIENE SANTOS.

2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da(s) Escola (s): EMEIEF Amância Pantoja (15040690); UEI Wilson Bahia (15577767)

2.2 Etapas de atuação: planejamento e execução de atividades; participação nas situações de cuidado e educação oportunizadas no cotidiano da UEI; participação no planejamento e desenvolvimento de jogos e brincadeiras; interação com crianças, movimentação e autonomia das crianças; planejar e desenvolver com as crianças situações de aprendizagem relativas às diversas linguagens que compõem o currículo da Educação Infantil.

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3 Turmas.

2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma): 40

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Trabalho de acolhimento das crianças, tendo como atividade a cortar e colar papel crepom.	8/02/2019	4 horas	Corte e cola nas linhas.	Cortar o papel crepom e colar entro dos limites do desenho impresso.
Sala de leitura, educação física e artes.	12/02/2019	4 horas	Leitura de livros; alongamento e criação de desenhos.	Os alunos tiveram a chance de escolher os livros, os quais os residentes os ajudaram a ler; A aula de educação física só contou com alongamento; A aula de artes só contou com criação de desenhos.
Reunião dos pais e responsáveis.	15/02/2019	4 horas	Regras de convivência e avisos.	Foi apresentado aos pais por meio de conversas em círculo as regras de convivência, a importância do

				trabalho em conjunto dos responsáveis, frequência, etc.
Trabalho com os nomes das crianças, mostrando a carga histórico-cultural e de identidade que os nomes e sobrenomes carregam.	27/02/2019	4 horas	Interação discursiva e intercâmbio oral; Produção de textos orais em situações específicas de interação; Leitura e escrita do próprio nome e do nome dos colegas; Análise linguística.	O trabalho foi dividido em 4 partes (acolhida, roda de conversa, comunicação oral e análise linguística).
Trabalho sobre a importância de empresar e doar.	28/02/2020	4 horas	Introdução aos conceitos de identidade e alteridade; diversidade e pluralidade cultural. Diversidade física.	Trabalho dividido em 2 partes (acolhimento e roda de conversa). O acolhimento serviu para introduzir a importância da doação, enquanto a roda de conversa serviu para entrar em assunto sobre a diversidade de brinquedos e as diferenças entre os gostos, corpos e moradias das crianças.
Caminhada pela paz e Festa de carnaval.	01/03/2019	4 horas	A importância da paz.	Os alunos percorreram os arredores do colégio pedindo paz.
Diversidade nas formas de família e as questões históricas das famílias dos alunos.	07/03/2019	4 horas	Minha Família.	1º MOMENTO – Conversar sobre o que é uma família, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Mostrar que não existe uma única concepção de família, mas sim

				<p>famílias com diferentes formas de organização e que relações de amizade também pode significar família.</p> <p>2º MOMENTO – Introduzir a noção de temporalidade, levando em consideração que a nossa identidade tem raízes históricas na nossa família, isto é, falar sobre as fases da vida e a ideia de passado, presente e futuro.</p> <p>3º MOMENTO – ATIVIDADE: Ditado espocado.</p>
Número e Quantidade	08/03/2019	4 horas		<p>Neste dia houve problema quanto a presença de alunos, tendo aparecido apenas um. Com isso fomos pra sala do 2º ano fazer algumas atividades que se caracterizavam em quantificar objetos e adivinhar qual número seria. Essa atividade não foi planejada, mas foi apenas um passatempo didático. Por fim fomos para a sala de leitura fazer leitura e esperar a hora da saída.</p>
Planejamento das outras regências.	12/03/2019	4 horas		<p>Esse era o dia de HP da professora, então foi usado por nós junto a mesma para organizar como</p>

				seria a próxima regência. Ficou definido o tema e os materiais para confeccionar e os necessários para a sua aplicação.
Eu tenho nome.	13/03/2019	4 horas	Cantina de roda – a canoa virou; Ouvir e escrever – som inicial dos nomes: mariana, Pedro e Catarina.	Dividido em três momentos, sendo o primeiro de cantar a música “a canoa virou” dando ênfase nos nomes, o segundo dando ênfase no gênero Cantiga e o terceiro mostra a identidade que todos os nomes têm.
Eu tenho nome	15/03/2019	4 horas	Conto – A calça do Pedro; Brincar e aprender – bingo de nomes; Comunicação oral – história dos nomes; Comunicação escrita – calendário; Ouvir e escrever – sílaba inicial; Regras de convivência.	Dividido em 4 momentos, sendo o primeiro momento a leitura de “a calça de Pedro” utilizando desenhos no quadro, o segundo a interpretação de texto, a terceira seria montar um calendário, o quarto seria a discussão sobre regras de convivências, e por último seria montar um painel com essas regras.
Educação física, sala de leitura e Artes.	19/03/2019	4 horas		A professora possui dificuldade em ter controle com a turma. Em Ed. Física a professora faltou e tivemos que tomar conta da turma. Em artes houve a releitura de obras de artes.
Planejamento.	21/03/2019	4 horas		Planejamento do material didático de

				matemática para a regência.
Números e operações.	22/03/2019	4 horas	Número, numeral e quantidade; quadro de valor posicional; sistema de numeração decimal; dezena e unidade.	Dividido em 5 momentos, sendo o primeiro a apresentação do ábaco, o segundo seria questionar o que os alunos entendem por dezena e unidade, o terceiro seria a explicação de como o ábaco funciona, o quarto seria a criação do seu próprio ábaco pelas crianças e por último as mesmas utilizarão através de atividades.
Meu dente caiu!	25/03/2019	4 horas	Cuidado com os dentes; escrita de palavras e frases; escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever e ler outras palavras; comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons e sílabas iniciais, média e finais.	Dividido em 5 momentos. A primeira será pedida que as crianças escrevessem seu nome com a cor que preferir. O segundo será contar uma história e pedir para as crianças que deem um título para a história ouvida. O terceiro será perguntar quem já viveu experiência semelhante à do Chuim? Quantos dentes vocês têm? O que precisamos fazer para termos dentes saudáveis e bonitos. O quarto será escrever as ideias das crianças no quadro e fazer perguntas as crianças para ajudar a criação de um

				texto posterior. No quinto será anotado as palavras conhecidas e significativas do campo semântico. O sexto momento vai ser um ditado, iniciando com palavra polissílaba e terminando com a monossílaba.
Planejamento	28/03/2019	4 horas		Organização do material para a continuação da sequência didática.
Meu dente caiu	29/03/2019	4 horas	Bingo de letras e ficha didática.	Apresentamos a música piranha sem dente, depois foi trabalhado o reconhecimento dos nomes dos colegas com as tarjas feitas na aula anterior. Depois foi feito um ditado com palavras do glossário, depois foi analisado as sílabas.
Nomes e Letras.	30/03/2019	4 horas		Esta regência consistiu no trabalho com nomes e letras. Foi utilizado do ditado espocado e os alunos tinham que mostrar os nomes que os mesmos podiam criar com as letras que eles encontraram ao estourar a bolinha.
Números e Quantificação por partes.	05/04/2019	4 horas		O uso do ditado espocado foi de novo de grande aproveitimento nessa regência. Diferente das outras, essa regência contou com números e

				consistiu na quantificação por parte dos alunos a partir dos números que os mesmos tiravam do balão espocado. Depois disso foi trabalho com os nomes no quadro mesmo, onde os alunos falavam as letras que formavam seu nome e quantas letras e sílabas tinha na palavra.
Dezena e unidade.	10/04/2019	4 horas	Desenvolver o conceito de unidade e dezena; desenvolver o raciocínio lógico matemático.	Dividido em 3 partes. Primeiro conhecerão o material dourado. Segundo irão para a atividade adição simples. Terceiro será confeccionar um quadro de valor decimal.
Festa da Páscoa.	17/04/2019	4 horas	Festa de Páscoa	Festa de Páscoa
As famílias são diferentes.	25/04/2019	4 horas	Família; organização familiar; direitos da criança.	1º MOMENTO – contar a história “Livro da família”, que aborda as diferenças existentes nas famílias e assuntos como adoção. 2º MOMENTO – estabelecer o diálogo sobre o valor da criança na família. Deve ser esclarecido que as famílias são formadas de diversas formas, que esse conceito tem que ampliado muito nos últimos anos e, principalmente, que

				<p>não existe uma estrutura familiar melhor que a outra. Após isso, levantar as seguintes questões: quem mora na sua casa? Quem é sua família? Você acha que a sua família é igual a do seu colega?</p> <p>3° MOMENTO – esclarecer a função da família para a sociedade, especialmente para a criança que deve ser amada e protegida.</p> <p>4° MOMENTO – distribuir um papel com envelope para que cada um escreva um bilhete para a sua família (trabalhar gênero textual).</p>
Contação de história de “O grande rabanete”	26/04/2019	4 horas	O grande rabanete; ditado espocado.	Primeiramente houve a contação da história “O Grande Rabanete” e após isso foi utilizado a atividade do ditado espocado, que consistiu no estouro de balão que continham uma palavra ligada a história – os alunos tinham que tentar ler e escrever no quadro a palavra. Depois de escrito, pedimos para os mesmos contarem quantas sílabas e letras continham as palavras.

Planejamento	30/04/2019	4 horas		Planejamento de material pedagógico de Ciências.
Os seres vivos.	02/05/2019	4 horas	Mamíferos e suas características.	<p>1º MOMENTO – desencadear uma discussão sobre o significado da palavra mamífero e ouvir o que as crianças têm a dizer. Em seguida, perguntar: vocês conhecem algum animal mamífero? Por que ele é mamífero? O bebê humano quando nasce mama, então ele é mamífero?</p> <p>2º MOMENTO – apresentar vídeos e imagens de animais mamíferos, destacando curiosidades, objetivando a apropriação das principais características dos mamíferos: pêlos e mamam.</p> <p>3º MOMENTO – mostrar imagens de diversos animais, pedindo para que eles identifiquem somente os mamíferos. Nesse momento, devemos perceber, por exemplo, se conseguem identificar os mamíferos apenas por suas características.</p> <p>4º MOMENTO – procurar em</p>

				revistas animais e depois colar no caderno separando em dois setores: mamíferos e não mamíferos. Em seguida, colocar as principais curiosidades desses animais.
Construção do material.	03/05/2019	4 horas		Com a chegada do dia das mães, os alunos foram chamados individualmente para construir sua própria cartinha para as mães.
Diferentes nomes de brincadeiras.	09/05/2019	4 horas	Cantigas; Brincadeiras.	Leitura sobre as diferentes formas e nomes das brincadeiras no Brasil e as mudanças com o passar dos tempos.
Festinha das mães	10/05/2019	4 horas	Festinha de Dia das Mães.	Festinha de Dia das Mães.
Lugar de morar.	16/05/2019	4 horas	Como é a sua moradia? as moradias são iguais; cuidados com a moradia.	1º MOMENTO – os alunos terão contato com o tema moradias em que poderão explorar a diversidade de formatos e tipos de construção, conhecendo também os materiais empregados e algumas de suas características, para tanto, começaremos com os conhecimentos prévios dos alunos, questionando “como é sua moradia?”. ATIVIDADE: desenhar em papel

				<p>A4 a sua moradia.</p> <p>2° MOMENTO – montaremos um painel em um papel 40kg com todos os desenhos. Depois observaremos os desenhos, o que permitirá aos alunos relacionar as formas de construir e os materiais utilizados na construção à diversidade de culturas. Poderão também, ao comparar as diferenças entre a sua moradia e a do outro, para concluirmos que as moradias são diferentes, dependendo do tempo e espaço.</p> <p>3° MOMENTO – apresentar fotos de diversas moradias, tal como a moradia indígena, onde a organização é completamente diferente da qual estamos habituados. ATIVIDADE: livro p. 82-84.</p> <p>4° MOMENTO – falaremos sobre cuidados com a nossa moradia, nesse sentido, ao observar a existência de tarefas necessárias à manutenção da limpeza e da organização do ambiente doméstico, os alunos terão oportunidade de</p>
--	--	--	--	--

				refletir sobre a divisão de tarefas em sua moradia. Desse modo, poderão ampliar sua noção de responsabilidade em relação à família e aos espaços que eles ocupam, questionar e refletir sobre alguns papéis sociais e de gênero, cultural e historicamente estabelecidos.
Os ambientes da moradia.	23/05/2019	4 horas	Descrever características observadas no seu lugar de moradia, identificando ambientes e funcionalidade de cada lugar; descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade; Compreender diferentes tipos de trabalho existente no seu dia a dia.	1º MOMENTO – revisar os principais tópicos da aula anterior para reforçar o conhecimento. 2º MOMENTO – voltar a observação das imagens no painel, reforçando a ideia de cômodo ou ambiente e que cada um tem uma função. ATIVIDADE: p. 94. 3º MOMENTO – conversar sobre as diferentes formas de construir uma casa e, especialmente, quem as constrói para que, ao explorar os materiais utilizados na construção de moradias, os alunos possam identificar a diversidade de materiais e de seus usos em diferentes construções.

				ATIVIDADE: p. 96-97
Reunião Pedagógica afim de resolver questões da festa junina.	24/05/2019	4 horas	Reunião Pedagógica afim de resolver questões da festa junina.	Reunião Pedagógica afim de resolver questões da festa junina.
Linguagem Plástica	21/08/2019	4 horas	Cores, expressividade e arte.	Deve ser fixado na sala imagens de três obras de arte de Romero Brito: o peixe, o gato e a borboleta. Inicialmente as professoras devem provocar os bebês a observarem as imagens, sendo perguntado se os mesmos sabem identificar as imagens em meio ao lado colorido das obras, envolvendo a partir daí músicas de cancionero popular que falam sobre os bichos apresentados nas imagens. Em seguida, deve ser proposto uma pintura com cola colorida com o objetivo de os bebês explorarem a textura realizando, observando e se expressando por meio das misturas de tintas coloridas.
Encenação da Fábula	30/08/2019	4 horas	Expressividade; fábula.	Brincadeira e encenação da fábula a cigarra e a formiga.
Brincadeira	12/09/2019	4 horas	Coordenação motora, música, percepção visual.	A situação deve se desenvolver em sala após a rodinha de conversa. As crianças devem ser

				estimuladas a pular, andar e jogar corda. Deve ter música da Xuxa “Pula corda”, cantar para que elas fiquem mais envolvidas na situação demonstrando que a situação da brincadeira pode ser feita em casa.
Linguagem corporal	20/09/2019	4 horas	Motricidade fina	Inicialmente será proposta musicalização envolvendo músicas de estímulo dos movimentos amplos, tais como: “estátua”, “fui a Espanha”. Posteriormente serão disponibilizados aos bebês potes, garrafas e recipientes diversos, propondo a livre exploração bem como o abrir e fechar dos mesmos.
Brincadeira	24/10/2019	4 horas	Brincar com seus pares e compartilhar os brinquedos	Depois da rodinha, deve haver os blocos para montar. As crianças devem ser estimuladas a compartilhar e socializar os brinquedos.
Inter- pessoal.	05/11/2019	4 horas	Respeito, empatia, sentimentos e afetividade	Na situação identificar os sentimentos de raiva e tristeza, fazendo a relação que não é bom. Observando como as características faciais de cada sentimento se apresentam.

				Destacar a característica alegre, carinhosa e respeitosa que devemos ter com todos.
Inter pessoal	06/11/2019	4 horas	Afetividade e empatia	Após a rodinha de conversa. As professoras devem apresentar para as crianças imagens de crianças em grupo, brincando, beijando, expressando carinho. Em seguida devem mostrar fotos de bebês brincando uns com os outros.
Brincadeira	07/11/2019	4 horas	Percepção visual, afetividade e brincadeiras.	A situação acontecerá após a rodinha. Com um boliche, os bebês no início, devem jogar o boliche. Em seguida, devem acertar as garrafas, fazer carinho, abraçar ou beijar os colegas.
Brincadeira.	08/11/2019	4 horas	Afetividade, companheirismo, empatia, músicas, brincadeiras e bem estar.	Na situação trabalhar músicas e brincadeiras incentivando as crianças a demonstrarem carinho, abraço e empatia com seus pares. Cantar músicas como: Quero vê quem dá um beijo, abraço, carinho, sorriso e um brinquedo.
Linguagem plástica.	12/11/2019	4 horas	Expressividade, modelagem, textura e criatividade.	Realizar a preparação da massa de modelar com os bebês, de

				forma a perceberem a mistura de cores e texturas. Após a massa pronta, será proposto que os mesmos dividam os pedaços entre si. Também disponibilizar palitos de picolé para os bebês brincarem junto com a massa, da forma como preferirem.
Linguagem matemática.	13/11/2019	4 horas	Pensamento matemático, cores, noção de quantidade.	Distribuir pequenos sacos entre os bebês, uma das professoras colocar uma grande quantidade de bolinhas coloridas, convidando-os para brincarem juntando as bolinhas em seus sacos. Posteriormente, brincar pedindo as crianças que recolham as bolas e coloquem num recipiente que a professora segurar. Após esse feito, as bolinhas serão jogadas para o ar. A brincadeira durará enquanto houver interesse das crianças.
Brincadeira	18/11/2019	4 horas	Relações interpessoais, brincadeira e coordenação motora.	Após a rodinha, deve convidar as crianças para jogar boliche. As crianças que acertarem as garrafas devem ganhar como prêmio abraço, beijo e carinho.

Natureza e sociedade	19/11/2019	4 horas	Textura, natureza, serenidade e percepção visual.	Depois da nossa rodinha de conversa, ir para a lateral da unidade. No qual se encontram várias plantas. As crianças. Puderam colher: pedras, flores, folhas e galhos.
Linguagem corporal	20/11/2019	4 horas	Afetividade, abraços, carinho e diálogo	Nesta situação, iniciar contando a história da boneca Bia que frequenta a creche. Após o enredo, pedir um abraço de cada criança. Incentivá-los e abraçarem entre si. Observar os comportamentos
Festinha de encerramento.	18/12/2019	4 horas.	Festinha de encerramento.	Festinha de encerramento.
Plantão Pedagógico.	19/12/2019	4 horas.	Plantão Pedagógico.	Plantão Pedagógico.

TOTAL DE CH: 188H

3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto MAIS VERDE	Período de realização:	30/09 a 12/12 de 2019	Quantidade de horas:	52H PARA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.
<p>Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador)</p> <p>ETAPAS E COORDENAÇÃO:</p> <p>30/09: Elaboração do projeto. 07/10: Correções do Projeto. 21/10: Finalizar o projeto. 04/11: Confeção dos convites. 11/11: Aplicar o projeto no espaço externo. 18/11: Plantando no espaço externo. 25/11: Acompanhamento da Coordenação. 29/11: Culminância do Projeto. 02/12: Acompanhamento da Coordenação. 04/12: Acompanhamento da Coordenação. 06/12: Acompanhamento da Coordenação.</p>				

10/12: Acompanhamento da Coordenação.
12/12: Acompanhamento da Coordenação.

OBS: O acompanhamento da coordenação consiste no auxílio do dia a dia da coordenação, acompanhando e ajudando nas ocorrências diárias.

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	22/10 a 13/12 de 2018	Quantidade de horas	60H
Descrição da atividade (relate todas as informações que você obteve da escola)				
<p>INTRODUÇÃO</p> <p>O presente documento tem como objetivo relatar as atividades vivenciadas no primeiro momento da Residência pedagógica, denominada de ambientação, o qual foi desenvolvido no 1º ano do Ciclo I da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professora Amância Pantoja”, onde foram identificados elementos da práxis docente, bem como os fundamentos para a análise do cotidiano colocados na perspectiva teórico-prática para o conhecimento da ação e reflexão sobre a escola de educação básica.</p> <p>A residência pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, fazer um elo entre a teoria e a prática, promovendo a imersão do estudante universitário na vivência escolar na área de educação básica.</p> <p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>O presente relato foi desenvolvido através das experiências vivencias na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Professora Amância Pantoja”, localizada na Travessa Castelo Branco, nº 2040, Bairro de Fátima, Cidade de Belém, estado do Pará, CEP: 66060-220, o estágio ocorreu em dias alternados no decorrer da semana, no período de 22 de Outubro a 13 de Dezembro de 2018, na turma do primeiro ano manhã, com a professora Elanje Oliveira e sobre coordenação das professoras Eliana Felipe e Celi Baia, para a residência pedagógica.</p> <p>A Escola Municipal “Professora Amância Pantoja”, recebeu o nome da educadora Amância de Oliveira Pantoja Buralho, a qual prestou relevantes serviços á educação do município de Belém, foi fundada em 1949, inicialmente recebeu o nome de Escola “República da Espanha”. Em 12 de fevereiro de 1957, sobre gestão do prefeito da época, Celson Malcher, ocorreu de fato a inauguração da mesma, passando a se chamar Escola Municipal de 1º Grau “Professora Amância Pantoja”.</p> <p>A escola está localizada no Bairro de Fátima, também conhecido como Matinha, tem como ruas principais a Antônio Barreto e Domingos Marreiros. Nesta realidade social, o bairro sofreu processos de urbanização, ocorridos há poucos anos, os quais seriam consubstanciados na estrutura de saneamento básico, inserindo assim a escola em uma área relativamente nobre da cidade, porém rodeada de partes periféricas, as quais seriam o domicílio comum da maioria dos alunos.</p> <p>A escola possui uma área de média extensão, com dois blocos de alvenaria, compostos na parte térrea por uma cozinha, uma dispensa, dois banheiros (sendo um destes destinado aos alunos do sexo masculino e o outro para o feminino). Ocorre uma área coberta que serve para a recreação e refeitório para os alunos, uma quadra de esporte, duas salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de informática, uma secretaria, uma sala de professores,</p>				

uma secretaria com um banheiro conjugado, uma sala de coordenação pedagógica, dois depósitos para materiais. Na sua parte superior existem cinco salas de aula.

No seu projeto político pedagógico, a Escola tem como tema norteador “Educando para a vida - Conciliando valores na educação”. Nas suas ações da proposta político pedagógica da educação infantil, ocorre o subtema tema: “Brincar, construir brincando - Uma contribuição à educação infantil”, o qual tem por sustentação o enunciado exposto na lei de diretrizes e bases da Educação brasileira, no ECA (Estatuto da criança e do adolescente) e no sistema municipal de Educação de Belém em consonância com a lei orgânica do Município, afim de desenvolver uma educação para todos, onde a escola se posiciona como um lugar de inclusão e não de exclusão, apontado caminhos para que a mesma supere seus próprios limites e ouse promover ações pedagógicas integradas e articuladas com a família, comunidade e órgãos mantenedores.

REGISTROS

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6)

A relação família e escola estão muito presente no dia a dia da instituição, onde suas atividades começam no momento da entrada dos alunos, através do acolhimento realizado no pátio da escola. Os pais ou responsáveis pelas crianças aguardam as orientações e avisos que serão repassados para eles, enquanto as crianças se organizam em filas indianas, no momento seguinte a diretora ou a coordenadora passam as informações necessárias para o dia e em seguida com o ritual patriótico todos cantam o hino nacional, tornando esse momento muito importante para todos que fazem parte da escola. Assim, os responsáveis de cada aluno tomam conhecimento das atividades de suas respectivas crianças, estreitando ainda mais a relação entre escola, aluno e comunidade.

No primeiro momento do estágio após presenciarmos o acolhimento dos alunos e de seus responsáveis, fomos apresentados à professora Elanje, a qual atua como professora do primeiro ano do ciclo I tanto no período da manhã como no da tarde. No dia em questão, os alunos estavam em horários das disciplinas específicas, pois todas as terças feiras eles tinham atividades na biblioteca, aula de artes e finalizavam o turno com aulas de educação física. Presenciamos essas aulas em momentos posteriores ao dia 23/10/2018, pois nesse primeiro momento, era um dia de muita felicidade para a professora Elanje, pois a mesma tinha que escolher os livros de literatura infantil para compor ao acervo da sua sala de aula. Fomos convidados a ajudá-la, e após elencar algumas orientações (sobre o que avaliar, considerando para qual público esse acervo seria destinado etc.) tivemos a oportunidade de escolher e entender como essa escolha é feita. Neste ponto este contexto seria muito significativo para nós, pois percebemos que a partir daquele momento começou uma parceria entre nós residentes com a preceptora, a qual estava disposta a nos dar suporte de orientações e abertura para investigar, analisar e até mesmo intervir, através das nossas contribuições nas suas atividades diárias com a turma, bem como sobre o quão é importante a base instrutiva do manancial de um acervo de livros adequados para a faixa etária da turma.

Em outras visitas a escola, conhecemos o “Projeto Pequeno Cidadão conhecendo meu município”, o qual foi desenvolvido pela própria preceptora e teve como objetivo empoderar as crianças, ou seja, fazer com que as crianças conheçam seus direitos e deveres, através do Estatuto da Criança e do Adolescente. De igual maneira, ocorre a proposta de desenvolver a educação patrimonial e conscientizá-los que deve-se cuidar dos patrimônios, pois o que é de todos, onde tal proposta mostra-lhes um pouco do nosso município, trabalhando com mapas da cidade de Belém, localizando-os e apresentando a eles um pouco

da organização administrativa e legislativa do município, com o propósito de desenvolver a leitura e a escrita a partir dos textos trabalhados em sequência didática.

Observamos que o projeto citado acima foi muito relevante para a educação de todos os alunos, pois as etapas foram desenvolvidas de forma lúdica. Tivemos conhecimento das etapas do projeto por meio de relatos da professora e de alguns alunos da turma, onde foi trabalhado ao longo do ano: Belém das amizades e brincadeiras, minha família, meu porto seguro, pinturas em duplas, Belém de encantamentos, o cuidado com o público e o coletivo, dentre outros. Com isso, percebeu-se que o referido projeto desenvolveu na turma uma visão mais crítica da cidade em que vivemos, proporcionou aos pequenos, aulas práticas dentro e fora da escola, onde eles puderam conhecer lugares como o ver o peso e o museu Emílio Goeldi.

Outra relevante contribuição que nos chamou atenção foi vista na questão da leitura e escrita dos alunos: percebemos que quando eles iam escrever, relatar ou até mesmo ilustrar coisas referentes ao projeto, faziam as mesmas com muito mais entusiasmo, e de igual maneira, que nas atividades realizadas no livro didático, até mesmo quando a professora fazia ditado (no modo de palavras contextualizadas), eles a realizavam com mais desenvoltura e autonomia, principalmente as atividades referentes as aulas passeio.

Vários autores destacam a importância das aulas campo, por exemplo, Carbonell (2002), citando Gardner (2000), argumenta que o ser humano tem um entendimento mais amplo e retém informações mais precisas quando ele se relaciona ativamente com lugares e explora-os. Assim, entendemos que as aulas passeios têm uma relevante contribuição no desenvolvimento desses alunos, tanto para a leitura e escrita quanto para seu letramento, uma vez que essas aulas permitem a eles o contato direto com a natureza, possibilitando assim aos alunos uma interação com situações reais.

A culminância do mesmo aconteceu com um vernissage, na casa da linguagem, onde alunos, pais e responsáveis se fizeram presentes para prestigiar as belíssimas obras de artes produzidas pelos alunos.

Mesmo em um curto tempo que estagiamos na escola Amância Pantoja, foi possível acompanharmos momentos distintos da rotina dos alunos, e percebemos como os objetos auxiliares (nesse caso, a aula seria sobre educação no trânsito, onde foram usados placas com sinais de trânsito, para que os alunos explicassem sobre as mesmas), são fundamentais para que a aula se torne muito mais interessante e de fácil compreensão pelos alunos, uma vez que o sujeito manuseia e observa o objeto, resultando assim numa melhor perspectiva de abstração sobre o mesmo.

A base de nossa atuação entre as atividades desenvolvidas na classe ocorreu nas seguintes situações: Seguiu-se de modo observativo e participativo (nesse quesito, se deu de acordo com as necessidades da turma), ora auxiliando os alunos que apresentavam mais dificuldades na hora de desenvolver suas atividades, na maioria das vezes isso ocorreu com alunos que manifestassem algumas limitações ou dificuldades na aprendizagem, auxiliando a professora tanto entre as correções como nas confecções de tarefas, todas relacionadas à sala de aula e aos alunos. Um bom exemplo disso ocorreria nas avaliações do Expertise em Alfabetização, onde alguns alunos demonstraram muita insegurança para a realização das provas. Ainda assim observamos que a maioria dos alunos em questão sabia o que era para fazer, uma vez que em aulas anteriores a professora já havia ministrado conteúdos parecidos com os da prova, porém alguns se sentiam inseguros, talvez de modo mais ao aspecto emotivo, uma vez que se tratava de uma avaliação.

A escola dispõe de uma biblioteca, e uma funcionária chamada Patrícia, bibliotecária que desenvolve projetos de leituras com todas as turmas da escola. Na ação de um projeto chamado “TIRA TEMA LITERÁRIO”, este tem por objetivo, incentivar o hábito de ler nos alunos, desenvolver responsabilidades e respeito com os livros e com os próximos, uma vez

que os alunos emprestam os livros da biblioteca e na semana seguinte eles precisam devolvê-los e compartilhar com os demais alunos da turma o que entenderam da leitura. De maneira natural e com tons de conversas, as crianças aos poucos falavam sobre suas escolhas, algumas misturavam histórias, já em outras a timidez falava mais alto, onde outras crianças haviam por sua vez decorado todo livro. O aspecto mais significativo deste projeto poderia se atribuir no valor que a criança poderia reter em ter contato com a leitura do livro, de modo que pudesse despertar nela a figura do leitor que está dentro de cada uma delas, e isso acreditamos que a bibliotecária conseguiu êxito com grande parte da turma.

Neste ponto de análise, percebermos como a biblioteca é importante dentro de uma escola, onde se posiciona como um rico instrumento que auxilia no ensino-aprendizagem dos alunos, o qual tem início anteriormente à própria entrada das crianças na escola. Freire (2006) afirma que os indivíduos têm uma leitura de mundo desenvolvida, por meios dos conhecimentos prévios adquiridos do meio em que vive, assim quase que de maneira natural, formam-se práticas sociais e fundamentais para todos. Sendo assim, ao iniciar uma leitura, a criança precisa saber o “porquê e para que se quer ler”, pois se tiver noção dessas duas vertentes a mesma não verá isso como uma obrigação e sim como algo prazeroso.

Com relação às aulas de Ed. Física e Informática, por razão da residência pedagógica ser um fundamento de troca de experiências e conhecimentos com a preceptora, não tivemos a oportunidade participar das mesmas.

Numa condição de inquietude, ao analisarmos a didática da preceptora com os alunos, percebemos algumas questões que não seriam condizentes com o que aprendemos dentro do curso de pedagogia. Como uma mostra disso, verificamos uma certa situação de segregação de alunos adiantados com os alunos que têm dificuldades na aprendizagem, ou também uma maneira rígida de ensinar ou de haver certa austeridade, no que diz respeito ao ato de cobrar as atividades dos alunos.

A turma do 1º ano do turno da manhã realizou a Feira Cultural, ocorrida no dia 23 de novembro, uma semana antes que o restante da escola, pois no dia que ocorreria a feira da escola, a turma do 1º ano, estaria na casa da linguagem, para a apresentação dos trabalhos do projeto “Pequeno Cidadão”, a qual todos os residentes da professora Elanje se fizeram presente na casa da linguagem.

A Feira Cultural foi mais uma atividade da escolar e da turma, onde a participação da família foi fundamental para a realização da mesma, pois, neste caso, o assunto da feira foi a vida da pediatra, sanitarista brasileira e fundadora da pastoral da criança, Zilda Arns, onde teve os pais e responsáveis como participantes ativos nas elaborações das atividades, como realizações de pesquisas, cartazes, no que os responsáveis ajudariam também os seus pequenos no dia da apresentação do trabalho final.

Vale ressaltar mais uma vez, a importância da família no cotidiano da escola, onde percebemos de forma clara, através das apresentações que ocorreram na feira, que as crianças que recebem base de sustentação que vem de casa e da família, têm muito mais autonomia, segurança, e chegam a ser mais desinibidas e expressivas ao apresentarem seus trabalhos, enquanto as crianças que os pais não se fazem presente nesse processo (seja lá qual for, os diversificados motivos), se mostram um tanto inseguras e por conta disso, ocorre que na maioria das vezes não conseguem acompanhar a turma.

Finalizamos nossas atividades na escola Amância Pantoja, no dia 14 de Dezembro, com a festa de encerramento do ano letivo, onde a escola e seus alunos deram um show de amor ao próximo, tais como as doações de alimentos, onde foram doados pelos próprios alunos e funcionários da escola, doações de brinquedos, também doados pela comunidade escolar e uma bela apresentação de coral da turma do quinto ano manhã, desenvolvida também pela comunicação em libras da música ERA UMA VEZ, da cantora Kell Smith. Já na sala de aula, a despedida contou com um longo discurso da professora, que discursou sobre o

desenvolvimento dos alunos, também contou com a entrega de certificados de leitura e da 21ª Olimpíadas Brasileira de Astronomia e Astrofísicas para os alunos que se destacaram nesses assuntos.

METODOLOGIA /PROCEDIMENTOS

As metodologias utilizadas em sala de aula foi a pesquisa de campo, que consiste na observação direta ou indireta do objeto observado, o que no contexto da sala de aula consiste no acompanhamento dos professores e alunos, participando e opinando sempre que houve dúvidas ou achou-se necessário. De início houve apenas uma observação indireta, pois precisávamos compreender o espaço, os alunos e até mesmo a metodologia do professor. Com isso, evidentemente que aos poucos fomos nós adaptando ao espaço, procurando, sempre com o auxílio da preceptora, a melhor forma de contribuir para o trabalho em sala de aula. Posteriormente, já adequado ao contexto de sala dos alunos e com a ajuda dentro do espaço escolar, percebemos a importância da nossa presença ao perceber a evolução da aprendizagem de forma rápida dos alunos a qual, com a ajuda e dicas da professora, pudemos trabalhar; também foram utilizadas as análises documentais, principalmente na leitura do Projeto Político Pedagógico para um melhor entendimento acerca dos objetivos, projetos, e da própria escola.

RESULTADOS

Percebemos por meio deste projeto a rica importância do conhecer educacional, visto sobre a visão da realidade sócio pedagógica das instituições educacionais.

Houve um maior conhecimento sobre o aspecto da estrutura administrativo das instituições, bem como acerca de seus procedimentos funcionais e pedagógicos.

Na sua base mais relevante, ocorre a riqueza de resultados e ganhos sobre a melhor compreensão da realidade dos educandos, bem como sobre seus constantes desafios de formação e aprendizagem.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Desde nossa chegada para a ambientação na escola, vimos o quão bom seriam as experiências que ganharíamos e o quão importante seria nosso trabalho dentro da sala de aula. Alguns resultados esperados nos mostraram a importância da parceria entre o educando e o educador, vistos no ambiente da sala de aula. Exemplo disso foi o desenvolvimento de alunos e alunas que tinham grande dificuldade de aprendizagem, com alguns tendo dificuldade até em se concentrar. Com o trabalho em cima dessas crianças, houve a mudança no comportamento e no desempenho das crianças.

<p>Avaliação: 60h para relatório final (entregue 27/01/2020) e parcial (enviado 30/01/2019); 10h registro de atividades, enviado 20/07/2019 para avaliação das docentes orientadoras.</p>	<p>Período de realização</p>	<p>Agosto de 2018 a dezembro de 2019</p>	<p>Quantidade de horas</p>	<p>70H</p>
<p>Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros)</p>				

AUTOAVALIAÇÃO: Foi realizado por meio de relatos orais nas reuniões de acompanhamento e por meio dos relatórios.

AValiação DOS PRECEPTORES: além das devolutivas orais em forma de orientação durante a realização da residência, adotamos ainda um instrumento formal de avaliação denominado Lista de Verificação.

AValiação PELAS ORIENTADORAS: Avaliava formativa por intermédio das devolutivas nas reuniões de avaliação e planejamento, e avaliação de desempenho por meio de diários de campo e relatórios parciais.

Socialização	Período de realização	Agosto de 2018 a agosto de 2019	Quantidade de horas	EVENTO: 60H REUNIÃO: 27h
<p>Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa etc., bem como os participantes – outros licenciandos, diretor da escola, outros preceptores etc.);</p> <p>REUNIÃO:</p> <p>24/09/2018 - Formação geral da Residência Pedagógica ICJ (3h); 16/10/2018 - Reunião de Planejamento (3h) 17/10/2018 - Visita à escola Amância Pantoja; reunião com as preceptoras (3h) 18/10/2018 - Visita e reunião à creche Wilson Bahia (3h) 12/03/2019 - Oficina de Língua portuguesa. (3h) 07/05/2019 - Reunião. (3h) 17/05/2019 - Oficina: educação de bebês na creche. (3h) 24/05/2019 - Reunião. (3h) 05/08/2019 - Reunião de planejamento de regência de sala. (3h)</p> <p>EVENTOS:</p> <p>31/08/2019: Nem Presas, Nem mortas - Argentina e Brasil na luta pela legalização do aborto. 20/03/2019: Elaboração de TCC: cuidados na escrita do texto científico. 07/07/2019: Mesa redonda: uma análise interdisciplinar da violência infantil. 21/09/2019: Pedagogia e desenvolvimento infantil. 27/09/2019: Ecos das resistências às colonizações da atualidade, 18/10/2018: Conversas sobre leituras proibidas: “o menino que espiava para dentro”.</p>				

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Explicitar, a partir da sua participação no projeto:

- como a residência contribuiu para formação profissional.
- indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos etc.).
- informe se a escola, a secretaria de educação, as IES viabilizaram a realização das atividades da Residência Pedagógica?
- descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola.

A Residência pedagógica proporcionou vastos conhecimentos nas práticas vividas no dia a dia da escola, tanto em questões metodológicas, quanto em saber lidar com os

problemas frequentes na sala de aula. Como futuro docente, vejo que esses conhecimentos vão ser de grande importância na minha vida profissional.

Em relação a professora do primeiro semestre e da ambientação, a mesma demonstrou uma grande paciência ao nos ensinar como lidar com as dificuldades diárias na escola, sempre nos dando a oportunidade de perguntar, interagir e aplicar as regências, sempre observando e destacando pontos importantes para aperfeiçoar o meu trabalho.

Já a professora do segundo semestre foi também teve uma grande paciência e sempre foi atenta em explicar todas as atividades, destacando sempre as peculiaridades de cada aluno, mostrando sempre a importância de tratar as crianças com respeito e empatia.

Como sugestão de melhoria sugiro fazer várias formações acerca dos temas que envolvem as atividades da residência. Formação essa que englobe todo o corpo que faz parte da residência, como os residentes, preceptores e os orientadores, que por vezes não foram muito claros quanto aos assuntos da residência.

Quanto a escola, nunca houve nenhuma dificuldade de trabalhar, tanto da parte dos preceptores como do corpo escolar em si. Sempre foram atentos, educados e prestativos. Tirando algumas ocorrências as quais alguns professores (sem ser os preceptores) olhavam os residentes como estagiários qualquer e por vezes pediam para tomar frente da sala, sendo necessário a negação e a conversa acerca do real trabalho do residente na escola.

Não houve dificuldades na aplicação das aulas, pois os preceptores sempre davam liberdade para trabalhar, e caso houvesse algo para corrigir, sempre faziam de jeito discreto.

RELATÓRIO DO RESIDENTE 23

Relatório final da experiência no Programa Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, apresentado as coordenadoras como atividade de finalização da participação no programa, na condição de Residente.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das experiências de Estágio, a partir da Residência Pedagógica, de duas discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. O qual foi realizado na Escola Municipal Amância Pantoja, no Município de Belém. Buscamos, neste texto, refletir acerca da formação docente a partir do estágio. O presente trabalho é uma exigência do Programa Residência Pedagógica e este estudo apresenta nossas experiências, no período de agosto de 2018 a novembro de 2019, na condição de residentes, no decorrer do sexto ao oitavo semestre do curso de pedagogia, atuando na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenação Pedagógica. Temos como objetivo geral desse trabalho: Descrever a experiência prática no espaço escolar oportunizada pela residência pedagógica. Como objetivos específicos destacamos: a) Refletir sobre a escola Amância Pantoja enquanto espaço de resistência e luta; b) Analisar as relações que ocorrem na escola.

Este trabalho pretende colaborar para a reflexão da formação docente a partir do estágio, ressaltando as contribuições da residência pedagógica na formação de professores, contribuindo ainda com o acervo da Residência Pedagógica enquanto produção acadêmica científica, desenvolvida a partir do olhar das residentes sobre a participação no programa.

Destacamos que este relatório foi produzido em dupla, apenas com conclusões particulares, pois apesar da atividade do residente ser individual, a dinâmica do trabalho aproximou alguns residentes em trabalhos colaborativos, tanto em sala quanto nas atividades da coordenação.

O trabalho será apresentado em três seções, a primeira apresenta os sentidos e significados na educação infantil, que abordará o período de nossa atuação no jardim II. A segunda trata das avaliações nos anos iniciais, que irá abordar o período de nossa permanência no 3º ano, e aponta as exigências e os reflexos dos sistemas de avaliação. A terceira seção refere-se à Coordenação pedagógica, que tratará das experiências realizadas e apresenta como ocorreu nossa participação nesse espaço.

Compreendendo o estágio com um elemento fundamental para a formação docente, é neste cenário que o profissional encontrará uma prévia do seu futuro campo de atuação. Portanto, é neste momento que o discente experiencia o contexto educacional, observando e

atuando, construindo seu repertório formativo. Nesse sentido, segundo Miotto (Apud Fiorentino e Jaramilo, 2003, p. 34):

(...) o saber docente é um saber de relação que é construído mediante um processo que articula dialeticamente teoria e prática. Daí, a importância da reflexão e da investigação no processo de formação dos professores.

Neste sentido, entendemos o estágio como um momento propício para se confrontar ideias, rever conceitos e quebrar estereótipos. É ainda neste momento que o aluno na condição de futuro professor é instigado a observar, analisar e criar práticas pedagógicas coerentes com a teoria acadêmica. Esse aluno, no entanto, ainda não possui a autonomia e domínio da classe, este é, portanto, orientado e também observado por sua preceptora. No que tange o processo de análise da realidade Miotto (2008, p. 18) afirma que:

A investigação em sala se torna imprescindível para auxiliar nesta reflexão, somente assim, refletindo e investigando sobre o passado e o presente, verificando as técnicas que auxiliaram na construção do conhecimento, que os futuros professores utilizarão na prática em suas aulas.

A relação entre teoria e prática é pressuposto básico para a atuação do residente, no momento de regência o residente põe em prática a teoria acadêmica, tendo como instrumento de auxílio os planos de aula produzidos a partir da sua percepção sobre a realidade, buscando atender as necessidades dos alunos, percebidas a partir da observação colaborativa.

Esta experiência ocorreu na escola municipal Amância Pantoja, uma escola pública do município de Belém, que atende crianças das áreas periféricas do seu entorno, e oferta os níveis de ensino do jardim II ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. Quanto à estrutura da escola, esta possui: sete salas de aulas, uma direção, uma coordenação Pedagógica, uma sala de professores, uma secretária, uma biblioteca, uma sala de informática, um depósito de material pedagógico, uma copa, um pátio, dois banheiros para os alunos e dois para funcionários.

Apesar da escola ser estruturalmente bem dividida, no sentido de haver espaços diferenciados para o desenvolvimento de cada função específica dos funcionários da escola, esta possui salas pequenas para a quantidade de alunos que atende, propiciando às crianças pouco espaço de movimentação, fator que influencia na interação, e no tempo em que as crianças permanecem sentadas, pois dificulta a execução de atividades diferenciadas como jogos coletivos. O pátio da escola também é pequeno, fator que associado ao objetivo de manter-se a ordem, divide as turmas em três horários diferenciados de intervalo para o lanche e recreação.

Consideramos como fatores relevantes na construção deste trabalho a relação professor-aluno, aluno-aluno, coordenador-escola. De modo que o estágio se desenvolveu a partir da ambientação e a imersão participativa caracterizada pelas regências.

2 O ENSINO CONDICIONADO PELAS AVALIAÇÕES

O cuidar e educar na educação infantil segue uma dinâmica de interação, diferente do processo de ensino e aprendizagem do ensino fundamental. Marcando a educação infantil como o lugar do brincar e o ensino fundamental como o lugar do trabalho.

Percebemos essa dinâmica diferenciada desde a organização da sala, até as atividades diárias em que as crianças do jardim II participam, como a presença de músicas infantis, dos brinquedos e de atividades de pintura e modelagem. Todavia, apesar de haver diferença entre as práticas cotidianas da educação infantil e do ensino fundamental, a educação infantil dentro da escola acaba se aproximando mais da dinâmica do ensino fundamental, diferente da creche, percebemos isso na pouca utilização dos espaços mais abertos da escola como o pátio, o jardim e a quadra para a realização de atividades com as crianças.

Na escola a educação infantil é uma modalidade que transita no conflito da escolarização, em que as crianças já são inseridas na condição de alunos. Há um maior controle do corpo e do tempo, as crianças possuem a autonomia mais limitada passando maior tempo sentadas e sendo dirigidas.

A educação infantil funciona a partir das demandas que vêm para o ensino fundamental. Existem pressões internas de professores das outras séries e dos pais das crianças e pressões externas de expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem e aceleração da alfabetização na educação infantil. Um problema também observado é de que não há proximidade entre as professoras da educação infantil e do ensino fundamental, no que concerne os métodos e atividades de ensino, gerando até culpabilização entre estes.

Partindo da visão de que a função principal da escola é preocupar-se em educar, a gestão opera para que este objetivo seja alcançado, na América este trabalho é em certo ponto conduzido pelas avaliações externas à escola, precisando articular seus projetos com tais avaliações.

Estas avaliações em larga escala apontam as características contemporâneas da educação de uma visão mercantilista e utilitarista, com resultados mensuráveis e pragmáticos. Essas avaliações buscam manter o controle e o alinhamento, todo o ensino funciona a partir de descritores.

As professoras sendo pressionadas a manter o auto rendimento nas provas externas, acabam por em diversos momentos treinar seus alunos para alcançarem uma média alta nesses exames, que sendo totalmente objetivos não consideram a realidade e aspectos emocionais das crianças. Ainda que em algumas provas exista o questionário socioeconômico de percepção da realidade dos alunos, observamos que este tem função somente diagnóstica, quando a partir da análise dos dados não retorna à escola em busca de alternativas para solucionar problemáticas identificadas.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Iniciamos a experiência da residência pedagógica na escola pela imersão participativa através da observação colaborativa desde o momento de ambientação: Como o acompanhamento de alunos que demonstravam nível de aprendizado diferente dos demais.

Utilizamos como instrumentos de pesquisa: o diário de campo, no qual realizávamos anotações diárias das experiências vivenciadas na escola, atentando-nos para as práticas das preceptoras e as reações das crianças as mesmas. Aplicamos a pesquisa bibliográfica na construção dos planos de aula, na produção dos relatórios parciais e final e dos projetos que desenvolvemos.

Uma das atividades realizadas na coordenação, solicitado pela coordenadora pedagógica da escola e orientado pela coordenadora da residência foi o projeto de atualização do PPC, pois o banco de dados da escola estava desatualizado e a instituição necessitava conhecer o público que atende. Como primeira etapa de desenvolvimento do projeto, elaboramos um questionário sócio cultural com perguntas referentes ao núcleo familiar, escolaridade dos pais, trabalho e renda familiar, tipo de moradia, meio de locomoção, assistência social e política social, aspectos culturais, e com perguntas também acerca do acompanhamento dos pais na escola, nível de satisfação com o ensino e com o atendimento dado pela escola. A aplicação do questionário se deu em um período de três dias, durante o conselho de ciclo realizado na escola. Inicialmente percebemos que poucos responsáveis compareceram, a cada dia o conselho reuniu responsáveis de duas turmas e a média foi de 25 responsáveis.

A partir da análise do questionário podemos organizar o projeto intitulado “Levantamento de perfil do público atendido pela E.M.E.I.E.F Amância Pantoja “no qual realizamos a produção dos gráficos, apontando os percentuais de respostas que indicam a situação socioeconômica das famílias atendidas e como estas avaliam a escola.

Criamos nosso plano para a última regência na educação infantil a partir do projeto que a preceptora estava aplicando em sala, intitulado “Aprendendo com o incrível mundo das fábulas”, no qual a professora desenvolvia suas atividades diárias como apresentação das letras e dos números envolvendo fábulas infantis, utilizando principalmente livros e também filmes infantis como instrumento para contação.

Partindo da observação participativa, com base no projeto da preceptora, que experienciamos em nossa permanência com a turma do Jardim II, desenvolvemos a regência final de Contação de Histórias para ser executada no Circuito cultural, sendo este uma atividade diferenciada desenvolvida para a festa das crianças na escola, em comemoração ao feriado. O circuito envolvia cinema, circuito de jogos, dança e a contação de história organizada por nós residentes. Seleccionamos duas histórias, a primeira escolhida para as turmas do ensino fundamental, “A pequena menina de vermelho”, é uma adaptação da clássica história da Chapeuzinho vermelho, em que buscamos aproximá-la da realidade dos alunos, utilizando linguagem mais acessível, portanto, realizamos um pequeno teatro na biblioteca, em que encenamos e também dialogamos com as crianças problematizando a história, que envolve conceitos de segurança e cuidado. A segunda história, pensada para as turmas do jardim e 1º ano, “A menina bonita do laço de fita” por envolver os temas de diversidade, amizade e respeito, contamos em forma de teatro de fantoches, utilizando as falas originais da história.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebemos o espaço da escola Amância Pantoja como um coletivo, em que apesar de quando falamos em Gestão realizarmos associação a figura da diretora, todavia este é um espaço em que a atuação da coordenação, secretaria e corpo docente é fortemente presente na organização dos projetos, desde os mais amplos até os mais específicos da escola.

Na coordenação podemos perceber como os projetos são desenvolvidos pensando sempre no respeito aos direitos fundamentais das crianças, e a relação de proximidade que a escola se esforça em manter com as famílias. Estivemos presentes colaborando principalmente na organização física do espaço escolar, construindo painéis, auxiliando na organização de materiais e também elaborando o projeto da gentileza que não foi executado até o final de nossa permanência na escola, mas que possui o objetivo de aproximar mais as crianças e ressaltar a importância de se manter relações respeitadas.

A coordenação pedagógica na escola está separada entre questões pedagógicas e questões administrativas. As coordenadoras sempre estiveram envolvidas em diversas atividades diárias, o que justifica o fato de algumas vezes encontrarmos dificuldade em dialogar com elas, pois

estavam sempre tentando dar conta das demandas que envolvem pais, alunos, docentes e corpo técnico.

Com base nos dados da pesquisa de atualização do PPC percebemos que as famílias atendidas pela Amância possuem baixo poder aquisitivo, e que este fator interfere totalmente no acesso destes a cultura, todavia, apesar disso, os dados apontam que a educação é considerada um aspecto importante na vida destas famílias, percebendo a escola como muito ativa e próxima destas e com um trabalho satisfatório.

Notamos algumas práticas perpetuadas na escola, em que há certa resistência. Durante a permanência na turma do 3º ano do ensino fundamental tivemos dificuldade em construir um plano de aula autônomo, motivado pela resistência da professora em aceitar um planejamento que se diferenciava do que ela estava habituada, que de tal modo determinou a metodologia que deveríamos aplicar na regência. Este é um dos exemplos de que apesar de a escola manter notas altas nas avaliações externas, ela não possui um método inovador e tão pouco dispõe de recursos que permitissem mantê-los, todavia, um dos grandes diferenciais é o compromisso mantido pelos sujeitos que a movimentam, caracterizando-a como um espaço vivo, ativo e de trabalho colaborativo.

5 CONCLUSÕES

A busca pela qualidade quantitativa pela Amância, perpassa o direcionamento da escola, sala de aula e nas relações com a família. Inegavelmente as crianças recebem a responsabilidade de mostrar resultados positivos dentro da dinâmica que se estabeleceu na instituição, que é vista orgulhosamente pelas professoras e coordenadoras.

Estes resultados, no entanto, implicam na realidade diária, vemos, portanto, uma aceleração de conteúdos para dar conta das exigências das avaliações externas. Percebemos, por exemplo que a escola não possui avaliações internas, a avaliação do aluno é contínua, verificando-se o “rendimento” do aluno ao longo do ano letivo.

Os resultados que nem sempre condizem, eles podem, portanto, mostrar uma parcela da realidade, nesse sentido percebemos um certo grupo de crianças ficam a margem desse processo acelerado, vistas como desinteressadas ou atrasadas, permanecem em estágios distantes das outras crianças, onde sob o olhar e práticas negativas desestimulavam as crianças. Quando designados pela preceptora para atuar com o grupo de crianças que possuíam grau diferente de desenvolvimento aos demais alunos, a professora determinou a maneira que deveríamos atuar, com as mesmas práticas e metodologias em que ela já utilizava sem deixar espaço para a nossa autonomia.

A subjetividade também vai perdendo espaço, o controle e a eficiência são características dessa dinâmica para se otimizar o tempo, no entanto as crianças passavam elevado tempo para do quadro, o que era uma maneira de mantê-los ocupados. Poucos momentos vimos a professora abrir espaço para dialogar com os alunos. Nas regências buscamos ouvir das crianças propor um diálogo com elas, e sempre ouvíamos ideias interessantes.

É perceptível o impacto da realidade em que as crianças que saem da educação infantil para os anos iniciais, onde havia o descompromisso com a produtividade eram conhecimentos escolares são transmitidos a partir do lúdico e do brincar.

Desse modo, compreende-se que diante da realidade onde os processos avaliativos estão postos não há como se negar ao sistema, mas de tal modo ponderar o valor em que a instituição emprega, este que vai desde o calendário escolar aos reforços extras indicados pela escola.

Ainda que na universidade tivéssemos abordado os sistemas de avaliação, o estágio proporcionou ter a dimensão dos processos avaliativos nas escolas, compreender que este é o resultado de uma rede de trabalho na escola, mas que não é a sua principal função.

REFERÊNCIAS

MIOTO, R. **As inter-relações entre universidade e escola básica: o estágio e a prática de futuros professores das séries iniciais na construção de conhecimentos pedagógicos da matemática.** 2008.